

Joana de Belém Baptista da Silva

**Sintonia entre ensino e aprendizagem?
Um estudo de caso na disciplina de Inglês**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Joana de Belém Baptista da Silva

**Sintonia entre ensino e aprendizagem?
Um estudo de caso na disciplina de Inglês**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na
Educação em Línguas Estrangeiras

Trabalho realizado sob a orientação da
**Professora Doutora Isabel Flávia Gonçalves
Fernandes Ferreira Vieira**

Dezembro de 2011

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Agradeço a todos os que de forma mais próxima contribuíram para que esta dissertação chegasse a bom porto.

À Professora Doutora Flávia Vieira, um agradecimento muito especial, por me deixar aventurar, para além do seu terreno de cultivo, em moldes de terapia, em maré de pouca garra e muitas trevas, e assim pincelar num cantinho da sua “tela”.

À Carla, pela amizade e por me dar oportunidade de ouvir a sua voz e me permitir que ouvisse a dos seus alunos. Sem a sua preciosa colaboração, este trabalho não existiria.

Aos meus colegas de curso, pelo apoio e amizade que demonstraram, pelos bons momentos que passámos juntos durante os meses em que nos encontramos.

Aos meus pais e às minhas amigas de longa data, pelo apoio incondicional, pelos desabafos e pela compreensão.

Ao Pedro e à Mariana, por serem os meus tesouros e os meus pilares. Obrigada!

Sintonia entre ensino e aprendizagem? Um estudo de caso na disciplina de Inglês

Joana de Belém Baptista da Silva
Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação

Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras

Universidade do Minho
Dezembro de 2011

RESUMO

O estudo que aqui se apresenta, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras, centra-se na relação entre ensino e aprendizagem e teve como objectivos: analisar representações de uma professora de Inglês sobre a sua metodologia de ensino e a aprendizagem dos seus alunos; analisar representações dos alunos sobre a metodologia de ensino da sua professora de Inglês e a sua aprendizagem; comparar as representações da professora e dos alunos, no sentido de problematizar a relação entre ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira; compreender de que forma as representações da professora e dos seus alunos se aproximam ou afastam de pressupostos de uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas estrangeiras.

Participaram no estudo a professora, com formação e experiência no âmbito de uma pedagogia para a autonomia, e os seus alunos no ano de 2010/2011, num total de 118. Os dados foram recolhidos através de dois questionários paralelos, com questões de resposta aberta e fechada, um administrado à professora e outro aos alunos. Procedeu-se a uma análise quantitativa e qualitativa das respostas obtidas, incidente em sete dimensões a) Sentimentos dos alunos relativamente à escola, ao curso, à turma e ao Inglês; b) Imagem do aluno; c) Imagem da professora; d) Papel dos alunos na aprendizagem; e) Factores de dificuldade dos alunos; f) Factores de progresso dos alunos; g) Factores de (des)motivação da professora e dos alunos nas aulas.

A metodologia usada pela professora assenta em práticas de negociação e auto-direcção na aprendizagem. Verificou-se que, globalmente, existe convergência entre as representações dos alunos e da professora, o que sugere que uma pedagogia para a autonomia favorece a intercompreensão. No entanto, essa convergência é variável nas dimensões analisadas, o que também aponta a necessidade do professor dialogar com os alunos de forma continuada, de modo a conhecer aprofundadamente as suas representações e avaliar em que medida se articulam com as suas, favorecendo ou dificultando a aprendizagem.

Syntony between teaching and learning? A case study in English

Joana de Belém Baptista da Silva

Master's Dissertation

Master in Sciences of Education - Pedagogical Supervision in Foreign Language Education

University of Minho

December 2011

ABSTRACT

The present study was conducted within the Master in Sciences of Education - Pedagogical Supervision in Foreign Language Education. It focuses on the relation between teaching and learning and its objectives were: to analyse an English teacher's representations of her methodology and the students' learning; to analyse her students' representations of her methodology and their learning; to compare teacher and student representations so as to question the relationship between teaching and learning a foreign language; to understand whether teacher and student representations account for a pedagogy for autonomy in foreign language education.

The participants were the teacher, who has training and experience in pedagogy for autonomy, and her 118 students in 2010/2011. Data were collected through two parallel questionnaires with open and closed questions, one for the teacher and the other for the students. A quantitative and qualitative analysis of the responses was done in seven dimensions: a) students' feelings towards their school, their course, their class and the English subject; b) image of the student; c) image of the teacher; d) students' role in the learning process; e) factors affecting students' difficulties; f) factors affecting students' progress; g) (de)motivation factors for both teacher and students in class.

The teacher's approach is based on negotiation and self-direction. Results show that there is overall convergence between student and teacher representations, which suggests that a pedagogy for autonomy enhances mutual understanding. However, convergence varies across the dimensions that were studied, which points out the need for continuous dialogue between teacher and students so that the teacher can fully understand the students' representations and the extent to which they match his/ her own and favour or hamper learning.

Procuro despir-me do que aprendi
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,
Desembrulhar-me e ser eu...

Alberto Caeiro

Índice

Introdução	1
Capítulo 1- Sintonia entre ensino e aprendizagem?	7
1.1 Relação entre ensino e aprendizagem	7
1.1.1 Escola e democracia	7
1.1.2 O acto educativo: aprender a ensinar/ensinar a aprender	10
1.1.3 Representações do ensino e da aprendizagem: a voz dos actores	15
1.2 Autonomia na educação em línguas	18
1.2.1 Pedagogia para a autonomia: pressupostos, princípios, constrangimentos ...	18
1.2.2 Competências e papéis do professor	27
1.2.3 Competências e papéis do aluno	33
1.2.4 Abordagens pedagógicas e desenvolvimento profissional dos professores...	35
Capítulo 2 – Metodologia.....	43
2.1 Tipo de estudo.....	43
2.2 Objectivos	44
2.3 Contexto do estudo.....	45
2.3.1 A Escola	45
2.3.2 A Professora	47
2.3.3 Os alunos.....	50
2.4 Estratégias de recolha e análise de informação.....	52
2.5 Relevância e limitações do estudo	61
Capítulo 3 – As representações dos alunos e da professora.....	63
3.1 Sentimentos dos alunos em relação à escola, ao curso, à turma e ao Inglês	64
3.2 Imagem dos alunos e imagem da professora	73
3.3 Papel dos alunos na aprendizagem.....	85
3.4 Factores de dificuldade e progresso dos alunos	93
3.5 Factores de (des)motivação da professora e dos alunos	107
3.6 Síntese interpretativa de resultados	122
Considerações finais.....	129
Anexos	143

Anexo 1- Questionário à professora.....	145
Anexo 2- Questionário aos alunos	148
Anexo 3- Síntese de dados: turma AV1	151
Anexo 4- Síntese de dados: turma LH1	157
Anexo 5- Síntese de dados: turma LH2	163
Anexo 6- Síntese de dados: turma PAL	169
Anexo 7- Síntese de dados: turma PR.....	175
Anexo 8- Síntese de dados: turmas do ensino regular	181
Anexo 9- Síntese de dados: turmas do ensino profissional	187
Anexo 10- Dados globais: ensino regular e ensino profissional.....	193
Anexo 11- Síntese de factores de (des)motivação: ensino regular vs. ensino profissional	199

Figuras

Figura 1-Alunos autónomos e professores reflexivos (Vieira, 1994).....	24
Figura 2- Factores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional (Day, 2001)	31
Figura 3- O eu profissional (Day, 2004, adapt.).....	36
Figura 4- O professor apaixonado (Day, 2004, adapt.).....	40
Figura 5- Relação teoria-prática no processo de mudança (Vieira, 2010b)	41
Figura 6- Factores de (des)motivação da professora na turma AV1: visão dos alunos	108
Figura 7- Factores de (des)motivação dos alunos na turma AV1: visão dos alunos	109
Figura 8- Factores de (des)motivação da professora na turma LH1: visão dos alunos	111
Figura 9- Factores de (des)motivação dos alunos na turma LH1: visão dos alunos.....	112
Figura 10- Factores de (des)motivação da professora na turma LH2: visão dos alunos	114
Figura 11- Factores de (des)motivação dos alunos na turma LH2: visão dos alunos...	115
Figura 12- Factores de (des)motivação da professora na turma PAL: visão dos alunos	117
Figura 13- Factores de (des)motivação dos alunos na turma PAL: visão dos alunos ..	118
Figura 14- Factores de (des)motivação da professora na turma PR: visão dos alunos.	120
Figura 15- Factores de (des)motivação dos alunos na turma PR: visão dos alunos	121

Quadros

Quadro 1- Dimensões dos questionários aos alunos e à sua professora	5
Quadro 2- Pedagogia da dependência e pedagogia da autonomia (Vieira, 1998)	19
Quadro 3- Condições facilitadoras de uma formação reflexiva/autonomizante (Vieira, 1994)	25
Quadro 4- Constrangimentos à construção de práticas assentes em ideais democráticos (Vieira, 2006).....	26
Quadro 5- Papéis dos alunos numa pedagogia para a autonomia (Vieira, 2006)	34
Quadro 6- Distribuição da amostra por Curso, Ano, Turma	50
Quadro 7- Tabela comparativa dos dados biográficos das 5 turmas	51
Quadro 8- Dimensões dos questionários (alunos e professora).....	53
Quadro 9- Dimensão A (alunos e professora): sentimentos dos alunos	54
Quadro 10- Dimensão B (alunos e professora): imagem dos alunos.....	55
Quadro 11- Dimensão C (alunos e professora): imagem da professora	55
Quadro 12- Dimensão D (alunos e professora): papel dos alunos.....	56
Quadro 13- Dimensão E (alunos e professora): factores de dificuldade dos alunos	56
Quadro 14- Dimensão F (alunos e professora): factores de progresso dos alunos.....	57
Quadro 15- Dimensão G (alunos e professora): factores de (des)motivação dos alunos e da professora.....	57
Quadro 16- Exemplificação: ensino regular vs. ensino profissional	58
Quadro 17- Exemplificação: visão da professora sobre as turmas	58
Quadro 18- Exemplificação quadro de comparação de representações P-A.....	59
Quadro 19- Determinação do grau de aproximação (GA) entre representações da professora e dos alunos	60
Quadro 20- Sentimentos dos alunos: resultados globais.....	64
Quadro 21- Sentimentos dos alunos (ensino regular vs. ensino profissional).....	65
Quadro 22- Sentimentos dos alunos: a visão da professora sobre as turmas	67
Quadro 23- Sentimentos dos alunos da turma AV1: alunos vs. professora	68
Quadro 24- Sentimentos dos alunos da turma LH1: alunos vs. professora	69
Quadro 25- Disciplinas preferidas: turma LH1	70
Quadro 26- Disciplinas com mais dificuldades: turma LH1	70
Quadro 27- Sentimentos dos alunos da turma LH2: alunos vs. professora	70
Quadro 28- Sentimentos dos alunos da turma PAL: alunos vs. professora	71

Quadro 29- Sentimentos dos alunos da turma PR: alunos vs. Professora.....	72
Quadro 30- Sentimentos dos alunos: sintonia das representações?.....	73
Quadro 31- Imagem dos alunos e imagem da professora: resultados globais.....	74
Quadro 32- Imagem dos alunos e imagem da professora (ensino regular vs. ensino profissional).....	75
Quadro 33- Visão da professora sobre as turmas e auto-imagem da professora.....	76
Quadro 34- Imagem dos alunos e imagem da professora: turma AV1	78
Quadro 35- Disciplinas preferidas: turma AV1	79
Quadro 36- Disciplinas com mais dificuldades: turma AV1	79
Quadro 37- Imagem dos alunos e imagem da professora: turma LH1	80
Quadro 38- Imagem dos alunos e imagem da professora: turma LH2	81
Quadro 39- Imagem dos alunos e imagem da professora: turma PAL	82
Quadro 40- Imagem dos alunos e imagem da professora: turma PR.....	84
Quadro 41- Imagem dos alunos e imagem da professora: sintonia das representações?	85
Quadro 42- Papel dos alunos: resultados globais	86
Quadro 43- Papel dos alunos (ensino regular vs. ensino profissional)	87
Quadro 44- Papel dos alunos: visão da professora sobre as turmas	88
Quadro 45- Papel dos alunos da turma AV1: alunos vs. Professora	89
Quadro 46- Papel dos alunos da turma LH1: alunos vs. professora.....	90
Quadro 47- Papel dos alunos da turma LH2: alunos vs. Professora.....	90
Quadro 48- Papel dos alunos da turma PAL: alunos vs. Professora.....	91
Quadro 49- Papel dos alunos da turma PR: alunos vs. Professora	92
Quadro 50- Papel dos alunos na aprendizagem: sintonia das representações?	93
Quadro 51- Dificuldades e progressos dos alunos: resultados globais	94
Quadro 52- Dificuldades e progressos dos alunos (ensino regular vs. ensino profissional).....	95
Quadro 53- Dificuldades e progressos dos alunos: visão da professora sobre as turmas.....	97
Quadro 54- Dificuldades e progressos dos alunos na turma AV1: alunos vs. Professora	98
Quadro 55- Dificuldades e progressos dos alunos na turma LH1: alunos vs. Professora	100
Quadro 56- Dificuldades e progressos dos alunos na turma LH2: alunos vs. Professora	101

Quadro 57- Dificuldades e progressos dos alunos na turma PAL: alunos vs. Professora	102
Quadro 58- Dificuldades e progressos dos alunos na turma PR: alunos vs. professora	104
Quadro 59- Factores de dificuldade e progresso dos alunos: sintonia das representações?	106
Quadro 60- Factores de (des)motivação da professora e dos alunos na turma AV1: visão da professora.....	110
Quadro 61- Factores de (des)motivação da professora e dos alunos na turma LH1: visão da professora.....	113
Quadro 62- Factores de (des)motivação da professora e dos alunos na turma LH2: visão da professora.....	116
Quadro 63- Factores de (des)motivação da professora e dos alunos na turma PAL: visão da professora.....	119
Quadro 64- Factores de desmotivação da professora e dos alunos na turma PR: visão da professora	121
Quadro 65- Resultados globais: sintonia das representações?	122
Quadro 66- Resultados do ensino regular: sintonia das representações?.....	123
Quadro 67- Resultados do ensino profissional: sintonia das representações?	123
Quadro 68- Síntese de factores de (des)motivação da professora: visão dos alunos....	124
Quadro 69- Síntese de factores de (des)motivação dos alunos: visão dos alunos	124
Quadro 70 - Síntese de factores de (des)motivação da professora e dos alunos: visão da professora	125

Imaginemos uma viagem de navegação para a qual o capitão definiu o rumo, ainda que não conheça bem o itinerário e saiba que terá de lidar com intempéries e outros imprevistos. Imaginemos ainda que os marinheiros que o acompanham na viagem são inexperientes nas lides do mar, e que uma das funções do capitão é desenvolver as suas competências de navegação.

O porto de chegada é distante e nenhum dos navegantes esteve lá antes. O capitão, pela sua experiência, consegue imaginá-lo e até calcular como vai ser o percurso. Quanto aos marinheiros, confiam no capitão mas isso não chega. Terão de o seguir, mas também aprender a navegar por si mesmos. Terão de se esforçar, mas não sabem como nem quanto. Conhecem-se mal. Vêm de terras distintas e perseguem distintas quimeras, mas por agora terão de se concentrar nesta viagem comum e lutar para não se perderem ou afundarem. Uns têm fé de chegar, outros talvez não.

Imaginemos agora... que todos seguem em embarcações diferentes: o capitão numa e os marinheiros noutras. Quais os desafios e os riscos desta navegação? (Vieira, 2010a)

Introdução

A presente investigação é um estudo interpretativo sobre as representações dos alunos de 5 turmas do 10º ano e da sua professora de Inglês sobre dimensões do processo de ensino e aprendizagem da língua. O estudo inscreve-se na área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras, do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade do Minho, e tem como tema central a relação entre ensino e aprendizagem na educação em línguas estrangeiras. Será que, na viagem da pedagogia, professor e alunos seguem na mesma embarcação? E será que, seguindo em embarcações distintas, seguem um rumo comum?

O interesse por este tema adveio de algumas preocupações de ordem profissional. Como professora do ensino secundário, pretendia investir no meu desenvolvimento profissional e encetar um estudo que me permitisse reflectir sobre a minha prática pedagógica. No nosso quotidiano profissional, somos invadidos por interrogações várias: O que estará por trás dos resultados de aprendizagem? O estilo de ensino do professor? A sua metodologia? Os processos de aprendizagem? Os conteúdos? A desmotivação dos agentes? O aluno, em si? Talvez todos estes factores, mas de que forma? Que pensam os professores sobre isto? Que pensam os alunos sobre a metodologia do ensino e sobre a sua aprendizagem? Como motivá-los? O que os des

motiva? Porquê tanto enfado e tanto desinteresse? Também no diálogo escolar são expressos, frequentemente, alguns sentimentos de impotência, desmotivação e frustração – “*Não sei o que hei-de fazer ...*”, “*Só querem brincadeira...*”, “*Esgotei as estratégias...*”

Estas questões, que me acompanham há algum tempo, avivaram a vontade de procurar compreender em que medida há sintonia entre o processo de ensino e de aprendizagem, ou se estamos perante percursos diferentes.

Pode dizer-se, de forma sumária, que a aprendizagem se define como um processo contínuo e pessoal de construção de conhecimento por parte do aluno (Ausubel, 1962). Depreende-se através da palavra *construção* que o aluno tem (ou deveria ter) um papel activo, dando-se ênfase, assim, à sua capacidade de iniciativa e de envolvimento na aprendizagem. Contudo, não será ousado afirmar que a maior preocupação da escola, actualmente, *ainda* se prende com níveis de atenção, de disciplina, de raciocínio, associados à transmissão de conhecimentos mais do que à criação de oportunidades para a sua construção. Ora, ensinar é “enfrentar a complexidade”, pois a sala de aula, hoje, é compreendida como um espaço complexo, no qual convivem pessoas com os mais diversos interesses e, por isso, “o professor navega à deriva ou, se preferirmos, avança como um equilibrista, sem jamais estar certo de ter encontrado um equilíbrio estável, tentando conciliar o inconciliável, como misturar água e fogo (Perrenoud, 2001, p. 22).

A escola dever-se-ia preocupar, de forma mais consciente e sistemática, em ajudar os alunos a *aprender a aprender* e os professores a *aprender a ensinar*, ou dito de outra maneira, “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 2001, p. 24). Para tal, o papel do aluno tem de ser mais valorizado na aprendizagem, mas será preciso proporcionar-lhe meios para o tão almejado sucesso nessa sua aprendizagem. Para isso, dever-se-ia entender o currículo como espaço de transformação e, a partir desse pressuposto, desafiar o aluno a assumir um papel de “construtor de significados” (Beanne & Apple, 2000, p. 41/2), criando-lhe, assim, as condições necessárias para o tornar cada vez mais autónomo na sua aprendizagem, crescendo como indivíduo e participante activo na construção da sua cidadania numa sociedade democrática. Esta orientação vai ao encontro da cimentação daquilo que a Unesco designa como os pilares da educação: “Aprender a aprender; aprender a ser; aprender a fazer; aprender a viver em comunidade” (Faure, 1972). Neste sentido, o professor deve partilhar o seu saber pedagógico e criar estratégias para

envolver os alunos na descoberta do processo de ensino e de aprendizagem, alargando o seu conhecimento metacognitivo e desenvolvendo uma visão crítica da pedagogia. Do meu ponto de vista, dever-se-á realçar a importância de um feedback regular, contínuo, pormenorizado, com críticas construtivas e motivadoras em que se apontem caminhos alternativos e se mantenha uma boa comunicação com os alunos, aumentando assim a sua motivação para a sua aprendizagem.

Temos de ter sempre presente que:

As atitudes e comportamentos do professor oriundas do seu processo e forma de comunicação na aula (transmissão dos conteúdos de ensino, métodos pedagógicos, atitude disciplinar, relação social, motivações, comunicação afectiva, etc.) e fora da aula, originam e desenvolvem no aluno um conjunto de imagens, sensações e percepções cuja representação exerce, sem dúvida, influência no seu processo de aprendizagem e na sua integração pessoal e contextual. (Ventura, 1997, p. 85)

É neste âmbito, procurando compreender relações entre ensino e aprendizagem com base nas representações duma professora e dos seus alunos, que se move este estudo, no qual se defende uma pedagogia dialógica e centrada na promoção da autonomia do professor e do aluno. Para tal, será preciso distinguir-se entre a forma pedagógica centrada no aluno e a centrada na disciplina que, como demonstra Felouzis, têm enfoques diferentes:

Assim, quando a forma pedagógica está centrada na disciplina, o professor constrói a sua prática a partir dos conhecimentos abstractos que estruturam a matéria. (...) Pelo contrário, os professores centrados nos alunos partem voluntariamente dos conhecimentos destes para elaborar o seu propósito. É uma forma de privilegiar, na relação pedagógica, os conhecimentos reais dos alunos, para deles fazer o ponto de partida de uma progressão e de novas aquisições. (Felouzis, s/d, p. 149)

Está patente que, na segunda abordagem, prevalece uma preocupação do professor em aproximar o aluno do ensino, valorizando a sua “bagagem cultural” e não o obrigando a fazer “tábua rasa” das suas aprendizagens anteriores, assim como dos seus interesses, necessidades, estilos e ritmos de aprendizagem. O professor nunca deve perder de vista o contexto pedagógico em que trabalha. As directrizes dos programas nacionais de Inglês apontam há muito neste sentido. No caso do ensino secundário, contexto de estudo do relatório apresentado, este aspecto é realçado: “É indispensável o recurso a práticas de ensino diferenciadas que respondam às diferenças de motivações, interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem existentes em cada turma. Formas

diversificadas de organização do trabalho (individual, pares, grupo, turma) serão factores importantes neste processo” (Ministério da Educação, 2001, p. 11).

Saliente-se também que, em conformidade com as orientações enunciadas pelo Conselho da Europa, a aprendizagem deveria acontecer de forma pró-activa: “A aprendizagem autónoma pode ser encorajada se o ‘aprender a aprender’ for considerado parte integral da aprendizagem da língua, de forma a que os aprendentes tomem progressivamente consciência do modo como aprendem, das opções que lhes são oferecidas e que melhor lhes convêm” (2001, p. 199).

No estudo, toma-se o caso particular de uma professora cuja experiência pedagógica se vem centrando desde 2008/2009 na promoção de uma aprendizagem autodirigida, tema da sua dissertação de mestrado (Menezes, 2009). Interessava perceber em que medida as suas representações da sua prática de ensino convergem com as representações dos seus alunos, pressupondo-se que uma pedagogia para a autonomia será tanto mais eficaz quanto maior for o entendimento mútuo que sobre ela constroem o professor com os seus alunos.

Tratando-se dum tema muito abrangente impôs-se que a nossa focalização se centrasse nos objectivos específicos a seguir apresentados:

1. Analisar representações de uma professora de Inglês sobre a sua metodologia de ensino e a aprendizagem dos seus alunos.
2. Analisar representações dos alunos sobre a metodologia de ensino da sua professora de Inglês e a sua aprendizagem.
3. Comparar as representações da professora e dos alunos, no sentido de problematizar a relação entre ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.
4. Compreender de que forma as representações da professora e dos seus alunos se aproximam ou afastam de pressupostos de uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas estrangeiras.

Sendo de natureza naturalista, o estudo mobilizou instrumentos de natureza qualitativa e optou-se por uma metodologia acentuadamente descritiva e interpretativa. Os dados, recolhidos através do inquérito por questionário, foram recolhidos em 2010/2011. Foram administrados dois questionários paralelos aos alunos, num total de

118, e à professora, incidindo em sete dimensões do processo de ensino e aprendizagem, conforme o quadro 1.

Dimensões do questionário aos alunos	Dimensões do questionário à professora
A. O que sentes em relação à escola, ao curso, à turma e ao Inglês?	A. O que sentem os teus alunos desta turma em relação à escola, ao curso, à turma e ao Inglês?
B. Que imagem tens de ti enquanto aluno de Inglês?	B. Que imagem tens dos alunos desta turma enquanto alunos de Inglês?
C. O que pensas da tua professora de Inglês?	C. Que imagens tens de ti enquanto professora de Inglês nesta turma?
D. Qual o teu papel na aprendizagem de Inglês?	D. Qual é o papel dos alunos desta turma na tua abordagem de ensino?
E. O que explica as tuas dificuldades de Inglês?	E. O que explica as dificuldades dos alunos desta turma no Inglês?
F. O que explica os teus progressos no Inglês?	F. O que explica os progressos dos alunos desta turma no Inglês?
G. O que anima e desanima a professora nas aulas de Inglês? E a ti? O que te anima e desanima?	G. O que te anima e desanima nas aulas de Inglês desta turma? E o que anima e desanima os alunos?

Quadro 1- Dimensões dos questionários aos alunos e à sua professora

O presente relatório apresenta-se dividido em três capítulos principais após a introdução. Assim, no primeiro capítulo, procede-se ao enquadramento teórico do estudo através de uma revisão da literatura no âmbito de dois pontos principais: relação entre ensino e aprendizagem e autonomia na educação em línguas.

No segundo capítulo, são apresentadas as linhas metodológicas adoptadas, fundamentando-se a opção pelo paradigma naturalista e apresentando os objectivos do estudo, a caracterização dos participantes e da escola onde decorreu e, ainda, o plano de investigação e os processos de recolha e análise da informação. Faz-se também referência a questões de natureza ética e às limitações do estudo.

No terceiro capítulo, apresenta-se a análise da informação recolhida junto dos alunos e da professora, nas dimensões aí contempladas, procurando dar resposta aos objectivos traçados.

Culmina-se este trabalho com algumas considerações sobre os principais resultados do estudo e apresentam-se sugestões para investigações futuras, visando melhorar a relação entre ensino e aprendizagem de forma a que cada vez mais se encontrem em sintonia e os seus intervenientes se sintam em harmonia.

O trabalho desenvolvido pretende tão só acompanhar todos os que ousam lançar-se no mar imenso que é a pedagogia, para que se lembrem de que o mar não é sempre o mesmo e os marinheiros e o capitão também não, e que nem sempre marinheiros e capitão seguem na mesma embarcação, sendo necessário encontrar estratégias de navegação que garantam que ninguém se perca na viagem.

Capítulo 1- Sintonia entre ensino e aprendizagem?

O presente capítulo está estruturado em dois subcapítulos onde se pretende discutir a relação entre ensino e aprendizagem e abordar a autonomia no ensino das línguas. Assim, dá-se enfoque ao papel do professor e do aluno na complexidade da configuração dos processos educativos, valorizando as representações de ambos os actores e tendo sempre em vista os ideais de uma escola democrática, alicerçada nos princípios de uma pedagogia para a autonomia, neste caso na educação em línguas estrangeiras.

1.1 Relação entre ensino e aprendizagem

1.1.1 Escola e democracia

Os papéis do professor e do aluno não deveriam ser entendidos de forma hierárquica, pois como defende Amado “Ninguém aprende a ouvir e a compreender se não for primeiro ouvido e compreendido” (2007, p. 124) mas, para tal, acrescenta que é imperioso

repensar a escola no sentido de a transformar numa verdadeira comunidade de aprendizagem, onde as relações hierárquicas sejam substituídas por relações de colaboração entre pessoas – a pessoa do(s) professor(es) e a pessoa do(s) aluno(s) – onde se formem cidadãos capazes de participar democrática e activamente nos processos de mudança locais e globais. (p. 124)

Os alunos de hoje são, na expressão de BercK (1999), os “filhos da liberdade”, pois desde que nasceram andaram de mãos dadas com a palavra democracia. No entanto, como defende Perrenoud, esta expressão só terá significado para eles quando interiorizarmos que “A escola não é um mundo social independente do resto do sistema, comporta no seu seio os mesmos conflitos, as mesmas diferenças e os mesmos desafios que existem na sociedade em geral ou noutras organizações” (2002, p. 89). Para que esta visão da escola seja posta em prática, na opinião de Várzeas,

Precisamos pois de “remar contra a maré”. Se a educação para os valores humanos é a finalidade última do ensino que um Estado democrático deve proporcionar aos seus jovens, dificilmente ela se alcançará numa escola apostada em ser apenas o prolongamento da vida quotidiana, vulgar; uma escola que aos alunos oferece “mais do

mesmo”, quando, afinal, deve ser um espaço que os arranque à vulgaridade, à banalidade, à intoxicação da cultura *light*, veiculada pelos media, sobretudo pela televisão, e lhes proporcione um ensino verdadeiramente útil. (2010, p. 37)

A nível do ensino das línguas, esta visão alargada da educação também é partilhada por Peralta ao considerar que

Nunca o conceito de ensino de línguas sofreu tantas mudanças de perspectiva como nas últimas décadas. (...) Hoje educar em línguas é ensinar o mundo. O percurso linear que o método pressupunha transfigurou-se, diferenciou-se, pluralizou-se. (...) a visão sobre o papel, a função e a importância das línguas ultrapassa hoje a de meros conteúdos ou de instrumentos de comunicação. (2010, p. 7)

Perante as transformações sociais, o professor não pode continuar a ser encarado como protagonista exclusivo da pedagogia, em cenários tão diferentes dos de outrora. Subjaz a todas estas mudanças uma cooperação entre todos os agentes educativos (alunos, professores, pais, direcção....) para que as decisões respeitantes aos conteúdos, estratégias e avaliação não sejam exclusividade da “cultura individualista” e do poder supremo que tantas vezes esteve na mão do professor e de outros agentes que não o aluno. Para que isto aconteça de forma salutar, há que facilitar o diálogo entre os agentes educativos de forma a não se sentirem constrangidos, possibilitando-lhes, deste modo, o desenvolvimento do seu espírito crítico e criando a oportunidade de se expressarem de forma livre e autónoma. Vários são os autores que reconhecem esta necessidade de mudança, a dificuldade de actuação e o pouco que se tem feito. Assim, Oliveira-Formosinho & Formosinho defendem que

A complexidade da configuração social, tal como a complexidade da configuração da organização que é a escola, requer outros modos de ensinar, pois o ensino se faz no aqui e no agora cultural, social e histórico, não numa sala asséptica que a escola “desinfectasse” dos problemas sociais exteriores. (2008, p. 7)

Esta ideia é também postulada por Perrenoud que assevera: “na maior parte das escolas, hoje como ontem, a pedagogia não é diferenciada, os métodos não são activos, não se trabalha por projectos, não se negocia grande coisa com os alunos” (1995, p. 19), uma ideia partilhada por Azevedo, que não poupa as críticas ao afirmar que “A promessa social de uma escola igualmente acessível para todos continua por cumprir” (2002, p. 76).

Partindo do pressuposto de que a educação deve ser encarada como um fenómeno moral e político, talvez possamos alargar a nossa visão e falar de autonomia do professor e do aluno assente em ideais emancipatórios e democráticos, como

postulam Lamb, Raya & Vieira alertando, no entanto, para os perigos de se enveredar por uma visão redutora da autonomia profissional:

Se reduzirmos o seu significado a ‘liberdade individual do controlo externo e ensino autodirigido’ (ou seja, ser livre e capaz de ensinar como se quer), então a autonomia do professor pode servir diferentes propósitos, incluindo a reprodução do *status quo*. No entanto, se situarmos a autonomia profissional numa perspectiva social e política mais ampla (...) há um sentido em que a autonomia do professor e do aluno se interligam. De forma a clarificar esta interligação, é necessário colocar uma questão crucial: “Vemos a autonomia como ‘autoria do *mundo do indivíduo*’, ou vêmo-la como ‘autoria do *nosso mundo colectivo*?’” (Benson, 2000:117). A nossa resposta depende sobretudo da nossa visão de educação. Se *valorizarmos a emancipação (inter) pessoal e a transformação social* como metas educativas, então a autonomia torna-se *num interesse colectivo* e num *ideal democrático*, e portanto a autonomia do professor e do aluno constituem dois lados da mesma moeda. (2007, pp. 44-45)

Convém referir que a investigação, por si só, não será suficiente. Interessa também intervir com o intuito de quebrar rotina e promover a transformação social. A este propósito, Zeichner & Diniz-Pereira defendem que “Educadores de sociedades que se autodenominam democráticas têm a obrigação moral de intervir para que aqueles com quem trabalham possam viver mais plenamente os valores inerentes à democracia” (2005, p. 75). Ensinar teoricamente o que é a democracia é uma coisa e outra, bem distinta, é aprender a viver em democracia e a aperfeiçoar o seu funcionamento cimentado nos ideais de tão nobre valor, dia após dia. Na opinião de Savater, “A democracia tem que ocupar-se também de criar os cidadãos em cuja vontade política apoia a sua legitimidade, isto é, tem que *ensinar* a cada cidadão potencial o imprescindível para vir a sê-lo de facto” (1997, p. 120). Mas para que estes ideais possam ser praticados e defendidos de forma harmoniosa, “Seria necessário que a escola triunfasse, sendo aceite pela sua capacidade de seduzir, pela cultura que oferece e pelo modo de vida que possibilita, visto que só desta forma será possível propiciar as aprendizagens” (Gimeno, 2003, p. 248).

Tomando como referência o quadro ético e conceptual delineado, este trabalho tentará contribuir para a problematização do papel do ensino na aprendizagem, à luz de uma perspectiva democrática de educação escolar, orientada para a emancipação dos sujeitos, tendo em conta que

O desenvolvimento do aluno e do professor no sentido da autonomia parte do pressuposto de que a educação é um fenómeno moral e político, cujo propósito é transformar (em lugar de reproduzir) o “status quo”. Neste sentido, a autonomia é um interesse colectivo orientado por ideais democráticos e emancipatórios. (Moreira, 2010, p. 95)

Assim, partilha-se a ideia de Latorre quando defende que a preocupação da investigação “não é tanto gerar conhecimento, é sobretudo, questionar as práticas sociais e valores que as integram com a finalidade de explicá-las” (2003, p. 24).

1.1.2 O acto educativo: aprender a ensinar/ensinar a aprender

A proa e a popa da nossa didáctica será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atractivo e mais sólido progresso. (Coménio, 1592-1670)

Pensar que Coménio foi o detentor destas sábias palavras, há mais de quatro séculos, e constatar o quão actuais são, relembra-nos que já fomos muito longe no caminho que traçou, mas que estamos muito aquém das metas que teceu. É caso para dizer que no caminho foram encontrados muitos socalcos e bastantes areias movediças....É bem claro que o seu propósito foi enfatizar o processo do *ensinar* e do *aprender*, de modo a que fosse impossível não obter bons resultados. O seu enfoque principal já era guiar, dirigir, instrumentalizar o processo de ensino-aprendizagem em que estão envolvidos alunos e professor, sempre com a pretensão de “ensinar tudo a todos”. A sua preocupação é a do presente projecto e, muito provavelmente, a de todos quantos se dedicam ao ensino. Tal como Coménio, todos almejamos ensinar “tudo a todos”. O difícil, porém, é consegui-lo e, mais difícil ainda, fazê-lo sem “enfado”.

Os mundos dos métodos de ensino e dos processos de aprendizagem estão ainda bastante separados. A forma como o professor ensina ainda não foi cabalmente relacionada com a forma como o estudante aprende (Berliner, 1975, p. 450). Oliveira partilha desta opinião e acrescenta: “O centro da escola e da classe são os alunos. Tanto ou mais importante que o acto de ensinar, é o acto de aprender. Todavia, são inseparáveis o ensino e a aprendizagem, as duas faces da mesma moeda, como são inseparáveis os dois agentes principais da educação escolar: o aluno e o professor” (Oliveira, 2007, p. 11).

Hoje em dia, a aprendizagem dificilmente será entendida como um processo passivo, com enfoque no produto sendo entendida como um processo construtivo, dinâmico, activo e significativo, em que o aluno tem um papel primordial, como defende Tavares:

Nos processos de ensino-aprendizagem, os sujeitos não poderão, de forma alguma, refugiar-se em atitudes passivas ou puramente reprodutivas dos modelos de uma ciência tradicional estática, de memorização, mas deverão colocar-se numa atitude investigativa, heurística, crítica, argumentativa, criativa, tentando refutar os paradigmas das verdades estabelecidas como irrefutáveis. (Tavares, 1998, p. 21)

Aspira-se a que o aluno não seja mais a “esponja” que, passivamente, absorve o saber. Poder-se-á até afirmar que o sistema tem de ser mais de aprendizagem do que de saber. É verdade que se sentiu uma mudança do paradigma de transmissão, em que o professor é o centro do processo de ensino-aprendizagem, para um paradigma em que se valoriza o processo de comunicação pedagógica e a participação do aluno na construção do conhecimento. Todavia, “É neste movimento dialéctico que ensinar e aprender vão-se tornando conhecer e reconhecer. O educando vai conhecendo o ainda não conhecido e o educador re-conhecendo o antes sabido” (Freire, 1997, p. 79). Dito de outra forma, o aluno continua a precisar de alguém que o oriente, que o ajude a melhorar as suas competências de aprender, de quem o ensine a *aprender a aprender* e de alguém que, ao *ensinar*, também *aprenda*. No entanto, devemos ter presente que isto tem implicações na prática educativa:

Esta transformação nas formas de pensar, de educar, de ensinar e aprender terá que conduzir à redefinição dos objectivos, à selecção dos conteúdos, das tarefas e das actividades a desenvolver, à revisão dos processos, das estratégias, dos métodos e à reorganização e reajustamento dos contextos. Não se poderá mais ficar em meras intenções vazias ou, o que seria pior, em contradição aberta com as práticas, como, infelizmente, acontece, com frequência. (Tavares, 1998, p. 27)

As actividades que visam o desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos devem responder às suas características, interesses e necessidades, apoiar-se em experiências de aprendizagem anteriores, envolver competências transferíveis para outras situações e colocar desafios que impliquem progresso no modo como os alunos aprendem. Não devemos esquecer que o aluno, quando entra na sala de aula, traz as suas vivências e características pessoais. Aliás, é isto que se defende no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas:

Num sentido muito lato, a competência de aprendizagem é a capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário. As capacidades para aprender uma língua desenvolvem-se ao longo da experiência da aprendizagem. Essas capacidades permitem ao aprendente lidar de forma mais eficaz e independente com os desafios da aprendizagem de uma língua, observar as opções existentes e fazer melhor uso das oportunidades. (Conselho da Europa, 2001, p. 154)

Concomitantemente, “Para que isto seja possível, torna-se necessário que o professor procure informação útil sobre o percurso anterior de aprendizagem dos alunos, os questione como forma de os conhecer melhor, observe atentamente os seus desempenhos e registe o seu progresso” (Vieira, 2006, p. 27).

É neste sentido que se orienta o estudo apresentado, considerando que os alunos são peças principais do puzzle que pretendemos (re)construir. Marton & Säljö (1976) defendem que só partindo do ponto de vista dos sujeitos sobre a sua aprendizagem é que é admissível compreender, em sentido lato, o processo ensino-aprendizagem. As vivências anteriores de cada pessoa e os seus factores pessoais informam o seu pensamento e são a âncora de todo esse processo. De salientar a importância pedagógica de se atender ao facto de que os alunos têm as suas próprias motivações, experiências anteriores, personalidades e maneiras diferenciadas de compreender as situações e tarefas a realizar. Daí que se enfatize o modelo de comunicação bidireccional, que valoriza as interações e o feedback que tem de ser posto em prática. Tem de se dar mais protagonismo à intervenção crescente do aluno e ao processo de comunicação pedagógica. É neste âmbito que se pretende analisar e cruzar as representações dos alunos com as da professora sobre o ensino e a aprendizagem. Devemos ter sempre presente, como nos lembra Roldão, que

Fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela activamente. Por isso mesmo são precisos professores. Se a aprendizagem fosse automática, espontânea e passiva, o professor seria desnecessário. Se, para aprender, bastasse proporcionar informação, seria suficiente ter posto livros nas mãos dos alunos ou disponibilizar-lhes hoje tecnologias da informação. Mas é justamente porque aprender é um processo complexo e interactivo que se torna necessário um *profissional de ensino* – o professor. (2010, p. 47)

Partindo destes pressupostos, a vertente do aprender a aprender tem de se tornar mais sistemática com o objectivo de incentivar a responsabilização, de consciencializar a relação entre responsabilidade e sucesso e de tornar a avaliação menos subjectiva e mais transparente. Lamb, Raya & Vieira realçam ainda a sua importância na aprendizagem ao longo da vida:

Um enfoque explícito no aprender a aprender ajuda os alunos a desenvolver ferramentas de aprendizagem e a tornarem-se mais eficientes, uma vez que facilita o desenvolvimento do seu potencial de aprendizagem. Também lhes permitirá desenvolver competências de aprendizagem ao longo da vida, as quais incluem a capacidade de lidar com o inesperado, fazer escolhas informadas, desenvolver competências de observação, desenvolver estratégias de aprendizagens eficazes e construir conhecimento na interacção com o mundo. (2007, p. 55)

Não há dúvida de que ao promover a capacidade da reflexão dos alunos estes vão adquirindo autonomia e isso há-de torná-los melhores alunos e, concomitantemente, cidadãos mais responsáveis, mais críticos e mais interventivos já que, como assevera Azevedo:

educar não é apenas escolarizar e certificar, é fomentar a aquisição de saberes e o desenvolvimento de competências, é estimular a aquisição de atitudes e de comportamentos capazes de proporcionar uma cidadania responsável e uma capacidade renovada de geração de formas superiores de vida em comum. (2002, p. 8)

Estas “formas superiores de vida em comum” exigem que a educação seja encarada como um processo contínuo e devemos certificarmo-nos de que, como nos adverte Savater:

A pessoa educada sabe que nunca está completamente educada mas só o suficiente para querer estar mais, quem acredita que a educação enquanto tal fica concluída na escola ou na universidade não foi realmente *inflamado* pelo ardor educativo mas apenas ganhou uma leve camada de *verniz* ou foi decorado com as suas tintas menores. (1997, p. 127)

O propósito do ensino é, antes de mais, moral, pois incide sobre a melhoria ou o bem dos alunos. A responsabilidade dos professores vai para além da transmissão de conhecimentos e experiências, devendo estar atentos às necessidades da diversidade de alunos que têm à sua frente. Esta mudança de “estratégia” não se adivinha fácil, pois como frisam McLaughlin e Talbert (cit. por Hargreaves et al., 2001), “O desafio para os professores é o de aprender a ensinar de formas em que eles próprios não foram ensinados” (p. 185). Daí as advertências e a preocupação de Perrenoud ao postular que “ensinar é, antes de mais nada, fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho” (1993, p. 206). A este propósito, e no sentido de facilitar o trabalho do professor, Day, reportando-se ao trabalho de Jackson et al. (1993), elenca um conjunto de princípios que os professores devem manter sempre que vão além da preocupação da transmissão de um saber. Assim, na esteira do pensamento de Day (2001, pp. 38-39), os professores que anseiam por marcar a diferença, devem preocupar-se em ser:

- Bem informados, mas respeitadores daqueles que são ignorantes.
- Amáveis, atenciosos, mas exigentes e severos se a situação assim o exigir.

- Inteiramente livres de preconceitos e absolutamente justos na forma de lidar com os outros.
- Atentos às necessidades individuais dos alunos, sem negligenciar a turma como um todo.
- Capazes de manter a disciplina e a ordem, embora permitindo a espontaneidade e a fantasia.
- Optimistas e entusiastas, mesmo acalentando dúvidas e apreensões pessoais.
- Capazes de lidar com o imprevisto e, às vezes, mesmo com alunos difíceis e mal-educados, sem perder a compostura e o controlo.
- Capazes de sorrir e de parecerem estar bem-dispostos nos dias em que não se sentem bem e prefeririam estar noutro lugar qualquer.

Seria abusivo pensar-se que existe uma fórmula certa que elenque todos os princípios inerentes ao desempenho da profissão de professor pois, como defende Smith (1987) citado por Hargreaves et al., “sempre que tentamos reduzir o ensino a um modelo, encontramos-nos em apuros, porque os modelos dão-nos as fórmulas e fórmulas arrancam a vida ao ensino” (2001, p. 185).

Uma concepção de aprendizagem centrada na compreensão conduz-nos a uma visão completamente nova das peças do puzzle que dão corpo à engrenagem do ensino-aprendizagem. Há que envolver outras peças neste tabuleiro se queremos que os adultos de amanhã, resultantes dos jovens de hoje, tenham uma compreensão mais profunda. Não nos podemos esquecer de que há vários tipos de conhecimento e diferentes estilos de aprendizagem que devemos valorizar e não devemos ignorar o conhecimento prévio dos alunos, antes sim tomá-lo como um ponto de partida crítico para que se gere novo conhecimento. Esta forma de ensinar implica um reajuste continuado da acção profissional:

Porque ensinar bem não depende unicamente do conhecimento do que se ensina, mas também do conhecimento daqueles a quem se ensina, e porque os professores e os alunos irão também eles mudar ao longo do tempo por causa das mudanças na vida e na sociedade, os professores precisam de visitar as suas próprias identidades para conseguirem continuar a manter boas relações. (Day, 2004, p. 94)

Nesta perspectiva, ensinar e aprender fazem parte de um empreendimento que envolve professores e alunos numa acção colectiva:

L'enjeu pour les uns et les autres n'est pas seulement de cohabiter ni même d'interagir, mais aussi et surtout d'agir ensemble dans une perspective commune, c'est-à-dire de

“co-agir”. En classe, il s’agit de mener à bien collectivement le processus conjoint d’enseignement apprentissage. (Puren, 2009, p. 161)

Segundo Roldão, “Coexistem, na representação da função de ensinar, duas leituras: ensinar como professar um saber (...) e ensinar como fazer com que o outro seja conduzido a aprender/apreender o saber que alguém disponibiliza...” (2010, pp. 20-21). Estas duas representações de ensinar, na sua opinião, vão repercutir-se na maneira como os professores e as escolas organizam as actividades curriculares. A 1ª definição foi importante, mas num tempo que já vai longe. Na sua opinião, e depois de vários estudos seus neste âmbito (1995,1998), urge que enveredemos por outros caminhos. O professor deve gerir o programa, ou seja, passar a ser “*decisor e gestor de currículo*” exercendo a actividade que lhe é própria - ensinar, isto é, fazer aprender” (2010, p. 36). Como sugere Vieira, (2003, p. ii), “...o saber (...) é a ‘substância’, a sua aprendizagem será a ‘alma’: como tal mais inefável e difícil de capturar, mas também mais essencial e digna do nosso esforço de compreensão”.

1.1.3 Representações do ensino e da aprendizagem: a voz dos actores

Ngunga ficou silencioso. Escola? Nunca vira. Ouvira falar, isso sim. Era um sítio onde tinha de se estar sempre sentado, a olhar para uns papéis escritos. Não devia ser bom.

-- Prefiro ser guerrilheiro (...)

-- Não é a mesma coisa. Numa escola aprendes mais. E vais conhecer o professor. Já viste um professor? Diz-me com que é que se parece um professor? Vais conhecer a escola (...)

A escola era só uma cubata de capim para o professor e, numa sombra, alguns bancos de pau e uma mesa. Ngunga imaginara-a de outra maneira. Também o professor o surpreendeu. Julgava que ia encontrar um velho com cara séria. Afinal era jovem, ainda mais novo que o comandante, sorridente e falador. Esse aí sabia mesmo para ensinar aos outros? (...)

Com a vinda para a escola, abriu-se uma nova parte da vida de Ngunga...

As aventuras de Ngunga (Pepetela, 2002)

Começo com este extracto belíssimo de Pepetela por me parecer que espelha bem a noção daquilo que são as representações, ao mesmo tempo que nos encaminha já para a importância que devemos atribuir à “bagagem cultural” que acompanha o aluno ao chegar à escola:

(...) ao chegar à escola, o aluno não chega “vazio”, traz consigo um conjunto de representações construídas com os elementos oferecidos pelo meio social no qual vive.

Traz consigo imagens da escola e do professor (...). Estes estereótipos são posteriormente confrontados com novas informações e com a experiência da realidade escolar que o aluno adquire e que lhe permitem interpretar e remodelar a representação inicial. (Pedra, 1992, p. 92)

A noção de representação tem a sua origem na Psicologia e na Sociologia e assenta, muito sucintamente, no estudo da interação entre o indivíduo e o seu meio envolvente. Moscovici (1981), citado por Sá (1996) salienta que as representações sociais devem ser entendidas como:

um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum. (1996, p. 31)

Durante muito tempo, era corrente ignorar as experiências relatadas quer por alunos, quer por professores, pais e demais entidades da comunidade educativa. A este nível, as investigações têm evoluído, o que poderá favorecer a compreensão e a resolução de problemas e tornar mais harmoniosa a relação entre o ensino e a aprendizagem. Como assevera Amado, “Ter em conta a ‘voz do aluno’ para além de ser uma forma de dar cumprimento a um direito, se se tornar num procedimento de rotina do professor e do investigador, poderá ser um exercício de enormes potencialidades na transformação e renovação da pedagogia” (2007, p. 134). E como salientam Cochran-Smith e Lytle (1996, cit. por Day, 2001, p. 80), “O que falta ao conhecimento-base para o ensino é a voz dos próprios professores”.

O estudo que aqui se apresenta focaliza a sua linha de pesquisa na relação entre o ensino e a aprendizagem e debruça-se na análise das representações duma professora e dos seus alunos. Pretende-se assim compreender de que forma alunos e professor se revêem no processo ensino aprendizagem. Sousa considera que “entrarmos no mundo das representações é entrarmos num mundo heterogéneo de opiniões e crenças, de enunciados e símbolos, de sensações e emoções que permitem integrar a experiência do sujeito em torno de um significado central” (2000, p. 127). Segundo Gilly (1980), citado por Carita, “não é possível uma psicologia geral da relação professor-aluno que prescindia do estudo das suas representações recíprocas”. Considera ainda que a representação social pode ser vista como uma forma de saber, subdividindo-a em três dimensões: “saber social” (porque socialmente construído), “saber prático” (orientador da nossa relação quotidiana com a vida) e um “saber espontâneo” (ingénuo, saber comum) (1993, p. 56).

Desocultar as representações dos alunos acerca do processo de ensino-aprendizagem traz algumas vantagens pedagógicas significativas que Vieira (1993, p. 177) elencou e aqui se apresentam de forma sumária:

1. Permite aos alunos consciencializar as suas teorias subjectivas, descrevê-las e interpretá-las;
2. Permite aos alunos reconstruir as suas teorias subjectivas e tentar novas experiências;
3. Aproxima os alunos do professor, na medida em que aqueles se apercebem da importância real da sua forma de pensar no processo ensino/aprendizagem;
4. Possibilita ao professor o acesso a informação individual extremamente importante para o desenrolar do processo ensino/aprendizagem;
5. Permite a tomada de consciência do professor de que não é o actor principal no processo de negociação pedagógica, mas antes um entre muitos;
6. Consequentemente, aproxima o professor dos alunos, contrariamente à ideia de que autonomizar a aprendizagem destes significa afastá-los do professor.

É consensual, hoje em dia, que “as percepções dos alunos sobre os ambientes da aprendizagem que eles vivenciam, uma vez investigadas, se tornem úteis no processo educacional e no aperfeiçoamento do professor” (Amado, 2001, p. 57). Rudduck & Flutter também partilham desta ideia reforçando, assim, que é muito importante que se leve em consideração o que os alunos têm para dizer sobre as dificuldades da sua aprendizagem e de que forma sentem que aprendem mais e se podem envolver na tomada de decisões (2007, p. 18).

É muito importante que se faça da escola um lugar de reflexão tendo sempre presente que, como defende Tavares,

Aprender é um verdadeiro processo pessoal e social de construção, de partilha, de comunicação. Nesta construção-partilha-comunicação deverão ser integrados os conhecimentos e as experiências anteriores, os conhecimentos mais recentes e futuros numa dinâmica espontânea e reflexiva de pesquisa e de descoberta permanente. (1998, p. 21)

De uma maneira geral, os alunos apreciam os professores que reforçam a sua auto-estima e lhes dão espaço e oportunidade para que a sua “voz” se faça ouvir, respeitando a sua memória cultural. Como afirma Felousis, “a relação pedagógica é, tanto para alunos como para professores, muito mais do que uma simples relação

profissional. É uma relação que se organiza não só à volta de representações e expectativas, mas também de elementos afectivos e pessoais que tomam toda a dimensão nos contactos regulares e ritualizados ao longo do ano” (s/d, p. 155). Delamont também realça que “Compreender as perspectivas dos alunos quanto ao ensino é tão importante para a compreensão dos encontros da sala de aula como a ideia que os professores fazem dos seus alunos” (1987, p. 102). E acrescenta ainda que só compreendendo a versão deles é que podemos captar o sentido dos seus actos.

Os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se professores reflexivos deverão promover a criação de espaços de diálogo onde a reflexão profissional seja exequível, caso contrário o desenvolvimento de uma prática reflexiva será diminuto: “Estes dois lados da questão - aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja *possível* ouvir os alunos - devem ser olhados como inseparáveis” (Schön, 1995, p. 87).

À guisa de conclusão, podemos afirmar que ouvir as vozes dos professores e dos alunos é essencial à compreensão da relação entre ensino e aprendizagem, o que lamentavelmente nem sempre acontece, sobretudo quando é corrente considerar ora o acto de ensino ora o acto de aprendizagem, sem que se estabeleça uma unidade de acção entre ambos (Postic, 2008, p. 23).

1.2 Autonomia na educação em línguas

1.2.1 Pedagogia para a autonomia: pressupostos, princípios, constrangimentos

A autonomia do professor ou do aluno pode ser definida de formas diversas, embora possamos defini-la globalmente como a “competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social” (Lamb, Raya, & Vieira, 2007, p. 2).

Vieira (1998, p. 38) aponta alguns pressupostos, finalidades e traços processuais de uma pedagogia para a autonomia à qual contrapõe uma pedagogia da dependência apresentados no quadro 2.

	Reprodução Pedagogia da dependência	Transformação Pedagogia para a autonomia
PRESSUPOSTOS PRINCIPAIS	<ul style="list-style-type: none"> · O aluno é sujeito consumidor passivo do saber · O professor é figura de autoridade social, científica e pedagógica, única fonte de saber, assumindo o papel de transmissor; · O saber é estático e absoluto 	<ul style="list-style-type: none"> · O aluno é sujeito consumidor crítico e produtor criativo do saber · O professor é facilitador da aprendizagem, mediador na relação aluno-saber, parceiro da negociação pedagógica · O saber é dinâmico, transitório e diferenciado de sujeito para sujeito
FINALIDADES PRIORITÁRIAS	<ul style="list-style-type: none"> · Desenvolver a competência académica do aluno, principalmente traduzida na aquisição de conhecimentos e no domínio de capacidades de tipo cognitivo 	<ul style="list-style-type: none"> · Aproximar o aluno do saber e do processo de aprendizagem · Ajudá-lo a aprender a aprender, desenvolver a capacidade de gerir a própria aprendizagem · Encorajar a responsabilidade e a assunção de uma postura pró-activa no processo de aprender · Desenvolver uma perspectiva crítica da escola, do saber e da aprendizagem · Promover a relação entre a escola e a vida
TRAÇOS PROCESSUAIS	<ul style="list-style-type: none"> · Focalização nos processos de transmissão e nos conteúdos de aprendizagem · Clima potencialmente autoritário e formal · Processos dominados pelo professor, único decisor e avaliador · Forte dependência do aluno aos níveis do discurso e das tarefas, frequentemente associada a um enfraquecimento motivacional ou a motivações externas · Tarefas determinadas pelo professor, tendencialmente dirigidas exclusivamente ao desenvolvimento da competência académica · Ênfase na competição e no individualismo · Práticas de avaliação normativas, tendencialmente segregadoras 	<ul style="list-style-type: none"> · Focalização nos processos de aprendizagem e no aluno: teorias, estilos, necessidades, estratégias, hábitos, experiências anteriores e sistemas apreciativos · Clima tendencialmente democrático e informal · Participação do aluno na tomada de decisões e elaboração de projectos e contratos · Tarefas de tipo reflexivo e experimental; desenvolvimento de capacidades de planificação, regulação e (auto) avaliação da aprendizagem · Gestão colaborativa da informação e da palavra · Construção colaborativa de saberes académicos, sociais e de aprendizagem · Valorização da função formativa das práticas de (auto) avaliação, tendencialmente integradoras

Quadro 2- Pedagogia da dependência e pedagogia da autonomia (Vieira, 1998)

A sua leitura permite-nos constatar que assentam em visões distintas da educação: uma visão transformadora vs. uma visão reprodutora.

Uma pedagogia para a autonomia remete-nos não só para a autonomia do aluno, mas também para a autonomia do professor, pressupondo uma prática reflexiva:

Praticar uma pedagogia para a autonomia envolve o professor, e não apenas os alunos, num processo investigativo de descoberta, de formulação de hipóteses e de resolução de problemas profissionais, muito próximo de um tipo de investigação-acção pouco estruturado que podemos associar à noção de ‘ensino reflexivo’ o que quer dizer que não existe um receituário apriorístico a seguir, que seja igualmente válido para todas as situações. (Vieira, 1998, p. 57)

Uma abordagem pedagógica cimentada nestes princípios está muito centrada no aluno e aposta no desenvolvimento da capacidade de ser ele mesmo a desenvolver a sua própria aprendizagem e, por consequência, a sua autonomia. Para tal, devem ser criadas estruturas que contem cada vez mais com a adesão activa dos alunos, que muito terão a dizer se lhes soubermos dar essa oportunidade. Não nos podemos esquecer que os alunos são grandes “peritos em didáctica” (Perrenoud, 2002), sobretudo no respeitante ao modo como aprendem e compreendem. Por outro lado, devemos ter em consideração a heterogeneidade tendencialmente crescente dos alunos com que se deparam os professores o que exige abordagens diferenciadas e a promoção de competências de auto-regulação das aprendizagens.

O modelo de aprendizagem que responde às exigências e necessidades do nosso contexto actual deixou de ser o modelo tradicional, segundo o qual se acreditava que o aluno só recebia e absorvia informação que se limitava a repetir quando o professor achasse oportuno. A promoção da aprendizagem significativa está cimentada num processo dinâmico, em que o aluno é tido em conta, com todo o seu saber cultural.

A verdadeira aprendizagem só acontece quando o aluno (re)constrói o conhecimento e forma conceitos sólidos sobre o mundo. Só assim poderá (re)agir diante da realidade. Como defende Tavares,

Aprender não pode ser apenas adquirir, guardar, na memória de curta ou longa duração, certezas, verdades absolutas, mas interrogar, deixar-se deslumbrar diante de uma realidade que caminha à frente de cada um de nós e que, de certa forma, nos serve de referência, sem se deixar alcançar e, muito menos, algemar, encaixotar nos nossos conceitos, nas nossas definições e postulados, nas nossas leis, nos nossos esquemas mentais. (1998, pp. 22-23)

Assiste-se ainda hoje a uma escola, dita democrática, que põe muito a tónica na avaliação e na publicação de estatísticas, no sentido de “prestar contas” aos cidadãos e

de os convencer de que os resultados são óptimos, esquecendo-se de que “a relevância social e cultural da educação escolar não se mede sobretudo por aplicações matemáticas de referenciais quantitativos, por mais que elas nos facultem visões pertinentes e amplas dos benefícios da educação” (Azevedo, 2002, p. 8), e ignorando os ensinamentos de Jaspers, que postulava que “Alguém que ame a aprendizagem, sabe diariamente aquilo que lhe falta, não esquece aquilo que sabe, pois presta continuamente contas a si próprio”.

Será abusivo considerar que todas as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas com a abordagem pedagógica do professor, mas poderemos dizer que através de uma aprendizagem centrada no aluno como consumidor crítico e construtor do conhecimento (Vieira, 1998), um número significativo de alunos, e não necessariamente apenas os que apresentam níveis de sucesso negativos, seria beneficiado. Isto porque “o envolvimento afectivo e cognitivo do aluno no processo de aprendizagem passa pelo desenvolvimento de atitudes de responsabilidade, possível se ele exercer um grau de iniciativa mais elevado do que frequentemente lhe é permitido exercer” (Vieira, 1990, p. 82).

Os mais “conservadores” poderão temer que se caminhe para a desvalorização do papel do professor. Bem pelo contrário, na opinião de Vieira trata-se “de explorar práticas alternativas, de conceder ao aluno um maior espaço para o desempenho de direitos que lhe são inalienáveis, o que, contrariamente ao que poderá parecer, trará novas exigências e novos desafios ao professor” (1990, p. 90). O que vem reforçar a ideia de que “O saber feito vem nos livros. Como produzir conhecimento, isso aprende-se com mestres de carne e osso, alma e coragem, abertos à experiência, tolerantes à dúvida e sempre em buscas de evidências ainda ocultas” (Coimbra de Matos, 2007, p. 12). Devemos ter presente que a dimensão humana e relacional do ensino exige que os professores sejam pessoas inteiras (Nóvoa, 1999).

Seria bom que os pressupostos de uma pedagogia emancipatória estivessem subjacentes aos programas, uma vez que são os documentos oficiais que orientam o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, na opinião de Fullan & Hargreaves a distinção entre currículo e ensino é comumente aceite na educação em prejuízo dos seus principais agentes:

Ao fazê-lo, estabelecemos uma base administrativa para dividir os dois aspectos em domínios de responsabilidade distintos. Os administradores dos conselhos escolares e os seus consultores ficam responsáveis pela concepção e desenvolvimento do currículo;

aos docentes é atribuída a responsabilidade de ensinar. (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 67)

Roldão vai mais longe. Reconhece a utilidade dos programas, mas não os vê como imutáveis, dando enfoque não ao cumprimento dos mesmos mas às finalidades curriculares que estiveram na sua origem:

Qualquer currículo ou projecto curricular requer *programas e programação*, no sentido de definição e previsão de campos de desenvolvimento, linhas de organização e métodos de aprendizagem. Mas os programas (...) são sempre *apenas instrumentos do currículo*, e por isso reconvertíveis, mutáveis e contextuais. O que tem de ser claro e relativamente estável numa sociedade não são os programas, mas as aprendizagens curriculares a garantir, que deverão aliás ser objecto de avaliação e prestação de contas à sociedade. Mas os “programas” para um certo conjunto de aprendizagens podem ser diversos e organizados de várias maneiras. (...) Ou seja, em vez do famoso “síndrome do cumprimento dos programas” o que importa é que os programas que se criam, se reconstróem e desenvolvem, dêem cumprimento ao currículo, isto é, alcancem as finalidades curriculares que lhes deram origem. (2010, p. 33)

Na opinião de Dwayne (2001), citado por Paraskeva, “O problema da escola é basicamente o de uma falta de respeito pela individualidade do professor e do aluno. Quando se constrói um sistema que ignora a dimensão humana das interacções isto torna-se a raiz do problema” (2011, p. 69). Para além de ignorar os dois agentes principais, a escola também não tem acompanhado as transformações do mundo actual, que exigem acima de tudo a mobilidade intelectual que permita ao aluno uma apropriação dos conhecimentos e a sua reconversão ao serviço da resolução de problemas complexos. Para além de não ter acompanhado este ritmo acelerado de mudança, também não fez uma avaliação dos conhecimentos necessários a esta transformação nem criou metodologias especificamente dirigidas ao desenvolvimento do pensar e à promoção de uma actividade cognitiva reflexiva na aprendizagem escolar. O que me leva a concordar com Perrenoud:

Em vez de se conceber um programa escolar como um conjunto de conhecimentos que se espera que um dia terão utilidade, seria melhor visar o desenvolvimento de competências definidas e ensinar prioritariamente os conhecimentos que irão funcionar como verdadeiros recursos. (...) Na escola perde-se muito tempo a assimilar conhecimentos que são rapidamente esquecidos, porque nunca se integram em acções, não são mobilizados por nenhuma competência essencial e também não são retomados ou aprofundados mais tarde. (2002, p. 96)

Segundo o mesmo autor, “Os saberes não bastam, é preciso aprender a servir-se destes para afrontar a complexidade do mundo e tomar decisões e, portanto, efectuar a

sua transferência, a sua mobilização, a sua contextualização de forma tão pertinente quanto a assimilação” (2002, p. 20).

Os programas curriculares, como é sabido, não se limitam a prescrever conteúdos, definem competências e processos de operacionalização que apontam claramente para a dimensão processual da aprendizagem:

Os domínios de referência enunciados traduzem a selecção de temáticas abertas, interligadas e transdisciplinares, passíveis de abordagens pedagógicas diversificadas, a construir em negociação com os alunos e em função da especificidade dos contextos de actuação dos professores. É fundamental que esta flexibilidade da gestão dos domínios de referência seja enquadrada dentro dos parâmetros temáticos estabelecidos neste programa para os 10º, 11º e 12º anos. (Ministério da Educação, 2001, p. 17)

Contemplam-se princípios e pressupostos de uma pedagogia que promova a autonomia dos alunos, através de uma abordagem pedagógica centrada no aluno, valorizando, explícita ou implicitamente, o papel pró-activo do aluno e do professor:

O processo de gestão do programa deverá ser negociado com os alunos, numa atitude de co-responsabilização e de auto-formação conducente a resultados positivos de aprendizagem. Centro de todo o processo, os alunos deverão colaborar activa e formativamente não só na gestão de conteúdos, mas também na definição e selecção de estratégias, actividades e materiais didácticos. (2001, p. 30)

Como defendem Silva, Barbosa, & Melo (2006, p. 55), “É importante que os princípios e pressupostos de uma pedagogia emancipatória estejam subjacentes aos programas das várias áreas disciplinares, e que haja convergência de esforços no sentido da sua operacionalização”. Será este, então, o desafio que se coloca às escolas e aos professores. Porém, na opinião de Vieira,

a compreensão dos programas representa uma base de entendimento essencial, embora não suficiente, à sua concretização nas práticas pedagógicas. Um desconhecimento dos pressupostos e intenções do texto programático poderá constituir factor de *resistência e tensão, de dependência face aos manuais*, para além de proporcionar uma acção “cega” e potencialmente inconsequente. Mesmo que seja para discordar do programa é preciso conhecê-lo. (2001, p. 5)

Na figura 1, Vieira (1994, p. 334) estabelece um paralelismo entre o perfil do aluno autónomo e o do professor reflexivo, procurando desse modo sublinhar a relação estreita entre aprendizagem e ensino em torno de três eixos: informação, negociação e monitorização. Como se pode ver pela leitura do esquema apresentado, a autora pretende salientar a necessidade de se proceder a uma gestão conjunta desses três eixos, embora com operacionalizações específicas em cada caso.

Deste modo reforça também a dimensão analítica/investigativa em que o aluno e o professor, se bem que a níveis diferentes, se tornam investigadores e inovadores das suas teorias e práticas pedagógicas convergindo deste modo para a construção colaborativa de saberes (1994, p. 335).

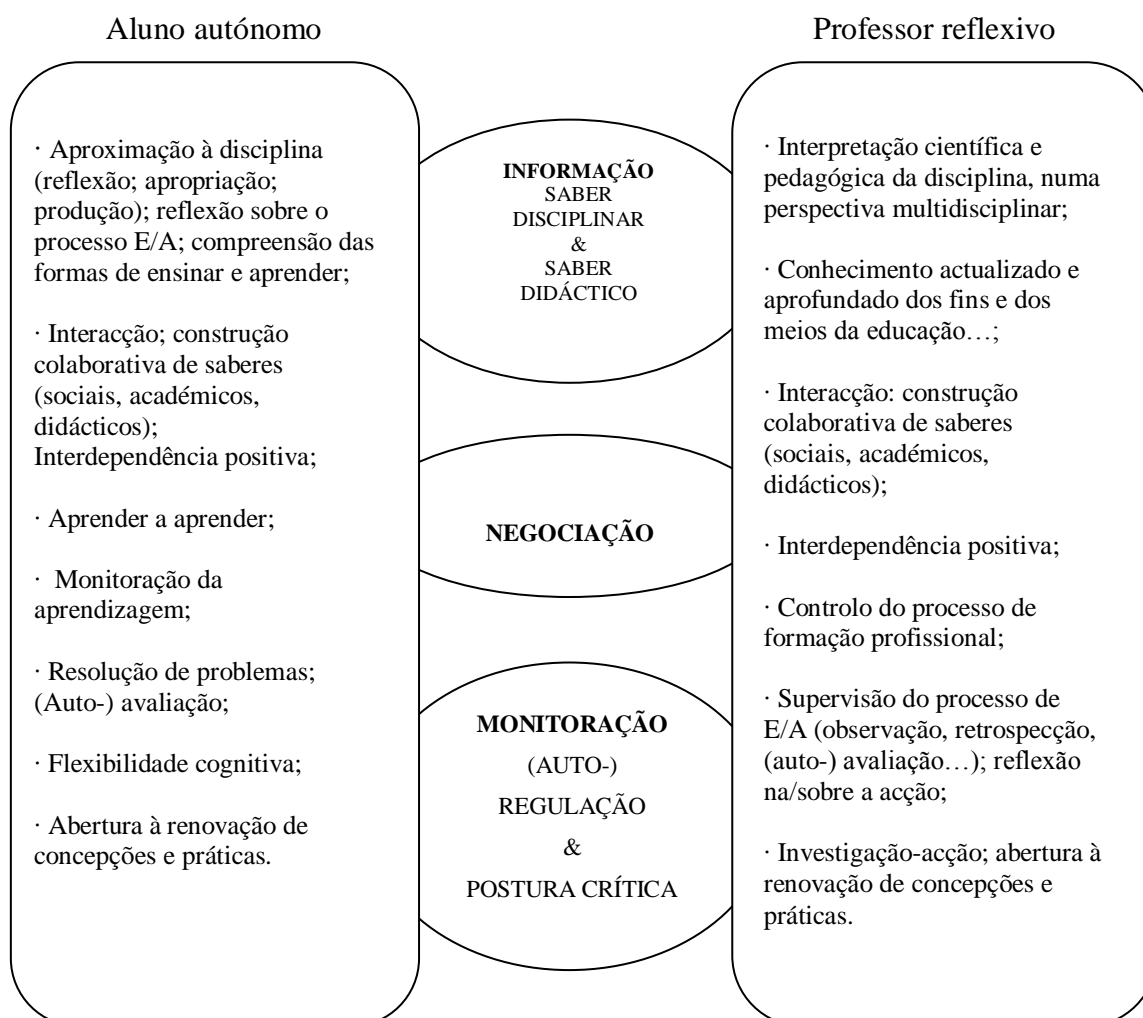


Figura 1-Alunos autónomos e professores reflexivos (Vieira, 1994)

Vieira lembra ainda que

A co-responsabilização do professor e dos alunos no processo de tomada de decisões implica uma redistribuição de direitos e deveres na comunicação da sala de aula; em particular, o aluno deverá assumir uma postura discursiva de tipo pró-activo, traduzida numa maior liberdade e capacidade de gestão da palavra e na tomada de iniciativas em movimentos verbais de solicitação, informação e avaliação. (1993, p. 156)

Daí a justificação do seu apelo para que alunos e professores enveredem por uma postura de questionamento “face ao saber e aos contextos sociais da sua transmissão e

aquisição, *reconstruindo teorias e práticas subjectivas com base em processos de consciencialização, interpretação e confronto*” (1994, p. 334).

A mesma autora propõe algumas condições facilitadoras da formação de alunos e professores com vista à promoção da autonomia, apresentadas no quadro 3 (Vieira, 1994, p. 337).

FORMAÇÃO DE ALUNOS AUTÓNOMOS	FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS
1. Integração do desenvolvimento da competência de aprendizagem do aluno no processo de desenvolvimento da sua competência académica	1. Integração das áreas da supervisão, observação e didáctica no processo de formação profissional
2. Explicitação dos objectivos e formas de desenvolvimento de ambas as competências	2. Explicação dos pressupostos, princípios, objectivos e formas de realização do processo de formação
3. Criação de uma metodologia de reflexão <--> experimentação para o desenvolvimento das competências académica de aprendizagem, globalmente orientada para a autonomização crescente	3. Criação de uma metodologia de reflexão <--> experimentação (investigação) para o desenvolvimento de competências nas 3 áreas de formação, globalmente orientada para a implementação de uma pedagogia para a autonomia
4. Negociação dos assuntos e dos papéis, conducente à recuperação da autoridade pedagógica e do poder discursivo do aluno no processo de ensino /aprendizagem	4. Negociação dos assuntos e papéis, conducente à legitimação da autoridade profissional e do poder discursivo do professor no processo de formação/supervisão
5. Diversificação das formas de organização do trabalho, com particular ênfase nas tarefas de tipo colaborativo e nas relações simétricas	5. Diversificação das formas de organização do trabalho, com particular ênfase nas tarefas de tipo colaborativo e nas relações simétricas

Quadro 3- Condições facilitadoras de uma formação reflexiva/autonomizante (Vieira, 1994)

Lamb, Raya & Vieira (2007, p. 54) propõem nove princípios pedagógicos gerais e interrelacionados que promovem uma pedagogia para a autonomia do professor e dos alunos na educação em línguas:

1. Encorajar a responsabilidade, a escolha e o controlo flexível
2. Facultar oportunidades para aprender a aprender e para a autoregulação
3. Criar oportunidades para o suporte à autonomia cognitiva
4. Criar oportunidades para a integração e a transparência
5. Desenvolver a motivação intrínseca
6. Aceitar e favorecer a diferenciação da aprendizagem

7. Encorajar a orientação para a acção
8. Promover a interacção conversacional
9. Promover a indagação reflexiva

Importa sublinhar, contudo, que existem sempre constrangimentos à construção de práticas assentes em ideais democráticos no meio escolar. Vieira (2006, p. 30) dá-nos conta de alguns deles, no quadro 4:

Factores relativos ao contexto

- Valores (políticos, sócio-culturais, educacionais); competitividade, individualismo, eficácia, normalização, resignação, obediência à autoridade...
- Tendências e tradições da educação escolar: políticas educativas centralizadoras, currículos-mosaico, manuais normalizadores da aprendizagem, exames externos, fragmentação do tempo e da aprendizagem, número de alunos por turma e de turmas por professor, falta de recursos e espaços educativos, isolamento profissional dos professores, falta de tempo para reflectir e investigar a prática...
- Cultura institucional: hierarquização de papéis, regulamentação excessiva, burocratização do trabalho do professor, prestação de contas...
- Expectativas da família ou da comunidade sobre o papel da escola: visão do professor como transmissor de conhecimentos, do aluno como receptor passivo, da avaliação como forma de selecção, do castigo e da recompensa como formas de educação...

Factores relativos ao professor

- Formação profissional (inicial/contínua): académica, aplicacionista (não reflexiva)
- Experiência anterior como aluno: centrada na autoridade do professor e do conhecimento
- Teorias pessoais (valores, atitudes, convicções...) relativas à educação escolar: visão da educação como reprodução
- Práticas de ensino: centradas na autoridade do professor e do conhecimento
- Atitudes face à profissão: conformismo, impotência, inércia, desmotivação, pessimismo, cinismo, cansaço, isolamento...
- Biografia pessoal: factores relativos à personalidade, condições e percursos de vida...que podem condicionar negativamente o professor

Factores relativos ao aluno

- Experiência anterior de aprendizagem: centrada na autoridade do professor e do conhecimento
- Teorias pessoais (valores, atitudes, convicções...) relativas à educação escolar: visão da educação como reprodução
- Práticas de aprendizagem: dependentes da autoridade do professor e do conhecimento
- Atitudes face à escola: conformismo, impotência, inércia, desmotivação, pessimismo, cinismo, cansaço, isolamento...
- Biografia pessoal: factores relativos à personalidade, condições e percursos de vida...que podem condicionar negativamente o aluno.

Quadro 4- Constrangimentos à construção de práticas assentes em ideais democráticos (Vieira, 2006)

Urge que encontremos os meios de minorar os constrangimentos e que enveredemos pelo desenvolvimento de práticas re(ide)alistas, ou seja, que procuremos um meio-termo entre o que a educação *é* e o que todos ambicionamos que fosse:

(...) desenvolver a autonomia profissional tem que ver com encurtar a distância entre a realidade (o que é) e o nosso ideal (o que deveria ser), através da extensão dos limites da liberdade e da exploração de novos territórios (o que pode ser). Em termos práticos, isto equivale muitas vezes a dar pequenos passos (...) A esperança pedagógica e a autonomia profissional andam de mãos dadas na luta por uma educação melhor: uma educação que é emancipatória para professores e alunos e que (...) contribui para a transformação da sociedade em geral. (...) Desta perspectiva, lidar com a complexidade e com a incerteza é essencial a uma aprendizagem profissional “re[ide]alista” ao longo da vida. (Lamb, Raya, & Vieira, 2007, pp. 50-51)

O papel de detentor do saber, assumido pelos professores na pedagogia tradicional, cede espaço para o surgimento de professores mediadores que “desenvolvem uma pedagogia holística, de pendor humanista, que favorece as aprendizagens pela descoberta, não apenas do saber, mas ainda do Outro, em todas as suas dimensões” (Bizarro & Moreira, 2010, p. 13). O desenvolvimento de uma pedagogia com pendor holístico exige que o professor se coloque na condição de aprendiz, compartilhe, colabore, fomente a autoria e a co-autoria. Deve, pois, seguir o caminho que o conduza ao aprender a aprender e fazer-se acompanhar do aluno nesta interessante e lenta caminhada que se afigura, a todos os intervenientes, longa e difícil, mas também produtiva e gratificante.

1.2.2 Competências e papéis do professor

Nos dias de hoje, o professor tem de fazer frente a vários desafios daí que seja urgente rever o seu papel já que as circunstâncias dos alunos que tem a responsabilidade de ensinar estão a mudar e, actualmente, “As escolas não são apenas locais onde os professores têm responsabilidade de mediar os valores decorrentes das experiências de vida dos alunos, existem num quadro de valores e em contextos socioeconómicos competitivos para os quais também contribuem” (Day, 2001, p. 297). Por outro lado, é preciso levar em consideração, na opinião de Postic, que

As condições em que se ensina não correspondem às que deveriam existir para os novos papéis. São sempre as de um docente sozinho perante a sua turma, que intervém de uma forma independente, enquanto que os novos papéis exigem uma interdependência dos docentes, uma concertação para um trabalho de equipa. (2008, p. 126)

É consensual que o papel do professor enquanto “transmissor” que, usando o método expositivo, apregoava “saber”, não tem lugar na sociedade dos nossos dias. Os

alunos já não são as mesmas esponjas que silenciosamente e passivamente absorviam, memorizavam e reproduziam o “ouvido” em momentos formais de avaliação.

Pelo contrário, se em vez de afirmar a sua subjectividade, o docente fornece os instrumentos de uma investigação objectiva, de uma análise crítica de diferentes opiniões ou ideologias, se provoca contra-exemplos, se desencadeia um movimento dialéctico, então faz avançar a criança e o adolescente para a emancipação e para a autonomia. É ele que assegura a passagem, servindo de guia, mas também deixando ir o aluno à sua frente. (Postic, 2008, pp. 124-5)

Hoje, não se pode ver com indiferença a panóplia de alunos que se cruzam numa sala de aula com diferenças individuais de ritmos de aprendizagem, com culturas diferentes, com necessidades e dificuldades desiguais, muito próprias a cada um. Para que os alunos consigam apropriar-se das aprendizagens, é primordial, como postulam Leite & Fernandes, a implementação “de estratégias e dispositivos que atendam à diversidade e heterogeneidade das situações e dos alunos (ritmos e estilos de aprendizagem, interesses, valores culturais, atitudes...) e que contribuam para que, de forma diferenciada, se reforcem essas mesmas aprendizagens” (2002, p. 54). As necessidades e interesses dos alunos devem sempre ser tidos em consideração para que estes consigam atribuir significado à aprendizagem: “os docentes são levados a desenvolver estratégias pedagógicas para tentar interessar os alunos pela sua matéria. O que noutros tempos e com outros alunos acontecia por si deve fazer prova do interesse que tem” (Felouzis, s/d, p. 107). A mesma linha de pensamento segue Postic quando descreve o professor como sendo “o organizador das situações de aprendizagem, observador e regulador da actividade do aluno. Nem todos os alunos avançam ao mesmo ritmo, não procedem da mesma maneira para resolver os problemas” (1995, p. 53). Esta ideia remete-nos para a valorização das diferenças dos nossos alunos através da diferenciação pedagógica combatendo a sua homogeneização que, como é sabido, prevalece no nosso sistema educativo. A tão almejada “diferenciação pedagógica” foi definida de forma muito abrangente por um grupo de estudiosos do Programa SÓCRATES, Programas Língua de Cooperação Europeia (PCE LÍNGUA), dedicados à formação de professores de línguas:

Ela consiste no facto de propor objectivos, dispositivos, conteúdos, suportes, apoios e orientações, tarefas ou métodos de ensino diferentes para cada aluno (ou grupo de alunos) em função da sua personalidade, da sua cultura, dos seus hábitos ou do seu perfil de aprendizagem, em função do seu nível de domínio da língua, das suas necessidades, das suas capacidades ou de qualquer outro parâmetro cuja adopção obrigue o professor a adaptações da sua prática. (Puren, 2000, p. 5)

Como vimos no ponto anterior, Lamb, Raya & Vieira definem autonomia do professor e do aluno como “competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como transformação social” (2007, pp. 43-44). A autonomia do professor só pode ter eco se se relacionar com a autonomia do aluno, e uma e outra desenvolvem-se em forma circular e não hierárquica, ambas fundamentadas numa filosofia da educação cimentada em valores democráticos. A autonomia do professor tem de ser vista numa perspectiva social e política e não restringir-se a um conjunto de procedimentos teóricos e práticos que se traduz na ideia de que o professor vai ensinar como lhe apetecer. Os mesmos autores defendem que “Ao problematizar as situações educacionais enquanto construções sociais abertas à mudança, os professores podem adquirir novos entendimentos das suas teorias e práticas pessoais, desafiar constrangimentos e perspectivar formas alternativas de ensinar, tornando-se, deste modo, mais conscientes da natureza ideológica do ensino (2007, p. 45).

Então, se o trabalho dos professores vai no sentido de tornar os alunos autónomos e inculcar-lhes a responsabilidade pela própria aprendizagem, uma das estratégias mais eficazes de os motivar é tratá-los como pessoas, mostrando-lhes a relevância dos seus interesses e conhecimentos e envolvendo-os na construção dessa mesma aprendizagem e na determinação dos objectivos de ensino e dos critérios de sucesso. Postic sublinha que “O desejo de aprender e de progredir nasce no aluno quando ele sente que o professor se interessa por ele, como pessoa, e que acredita nas suas possibilidades de sucesso” (1995, p. 91). Não podemos, no entanto, esquecer que ensinar é por si só um processo complexo, pois “As salas de aula estão cheias de alunos de diferentes motivações e disposições para aprender, com distintas capacidades e provenientes de meios socioculturais diversos” (Day, 2001, p. 17). Apesar de, actualmente, os alunos terem uma desenvoltura e perspicácia muito sofisticada em relação às tecnologias, Day acrescenta que “são também mais vulneráveis, indecisos em relação aos seus valores e, paradoxalmente, podem demonstrar uma falta de motivação, de auto-estima e de auto-confiança na aprendizagem realizada na escola” (2001, p. 297), o que quer dizer que os professores têm ainda um papel acrescido no sentido de colmatar estas fragilidades e criar estratégias que favoreçam o desencadear da motivação, que é imprescindível para que a aprendizagem se processe, pois, como refere o autor supra citado, “quer a motivação intrínseca - a disposição para seguir os

próprios interesses, adquirir conhecimentos e desenvolver as próprias capacidades - quer a motivação extrínseca - a confiança de que os objectivos da aprendizagem são alcançáveis e válidos - devem estar presentes no processo de aprendizagem” (2001, p. 10). Tomando os professores como principais agentes de reformas escolares, Hargreaves et al. postulam que “Os professores são os principais reformadores escolares. As tentativas de mudança nas escolas terão pouco ou nenhum impacto nos estudantes se não afectarem o modo como os professores ensinam e a forma como os jovens aprendem” (2001, p. 184). Devemos ter sempre presente que

O acto pedagógico ajusta-se ao processo de aprendizagem dos alunos, à sua via exploratória, articula-se à volta dos obstáculos encontrados pelo aluno na sua pesquisa, individual ou em equipa. O papel do docente é menos ser dispensador do saber do que organizador e animador da aprendizagem. Seria ainda preciso, para que esta concepção predominasse, que as estruturas institucionais o permitissem, o que varia consideravelmente segundo os níveis de ensino. (Postic, 2008, pp. 123-4)

Com todas estas exigências, para além do seu trabalho pedagógico, o professor deve fazer investimento no seu desenvolvimento profissional pois é entendimento assente que “A qualidade do ensino depende intrinsecamente da contínua aprendizagem dos professores” (Day, 2001, p. 9).

Segundo Day, o papel profissional do professor assenta em:

estabelecer e manter elevados padrões de ensino; interagir de forma diferenciada com uma diversidade de alunos, com necessidades, motivações, circunstâncias e capacidades distintas, mas para os quais as expectativas, em termos de resultados, devem ser apropriadas e aliciantes; ser um membro activo da comunidade de adultos, dentro e fora da escola; responder às exigências externas de mudança e comprometer-se profissionalmente, com entusiasmo e autoconfiança, dentro da contínua agitação que caracteriza a vida na sala de aula e na escola. (2001, p. 19)

O desenvolvimento profissional deve, pois, possibilitar ao professor pôr em prática esse papel, tendo sempre em conta os múltiplos contextos em que trabalha. Contudo, o desenvolvimento profissional não se apresenta como um processo simples, mas sim complexo:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores enquanto agentes de mudança revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão,

planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma dessas fases das suas vidas profissionais. (op.cit., pp.20-21)

Como podemos constatar, o papel do professor não se adivinha fácil, mas sim ambicioso:

De mero transmissor de conhecimentos, neutro, preocupado com o seu aprimoramento técnico, o professor passa a ser visto como agente político, comprometido com a transformação social das camadas populares. (...) Sem perder de vista a dimensão anterior, porém de uma forma, talvez, menos ingénua e ideológica, privilegia-se, na década atual, a visão do professor como profissional reflexivo, que pensa-na-acção e cuja actividade se liga à pesquisa. (Diniz Pereira, 2006, pp. 51-52)

Ainda segundo Day (2001), os factores que contribuem para a qualidade do desempenho profissional são os que se apresentam na figura 2.

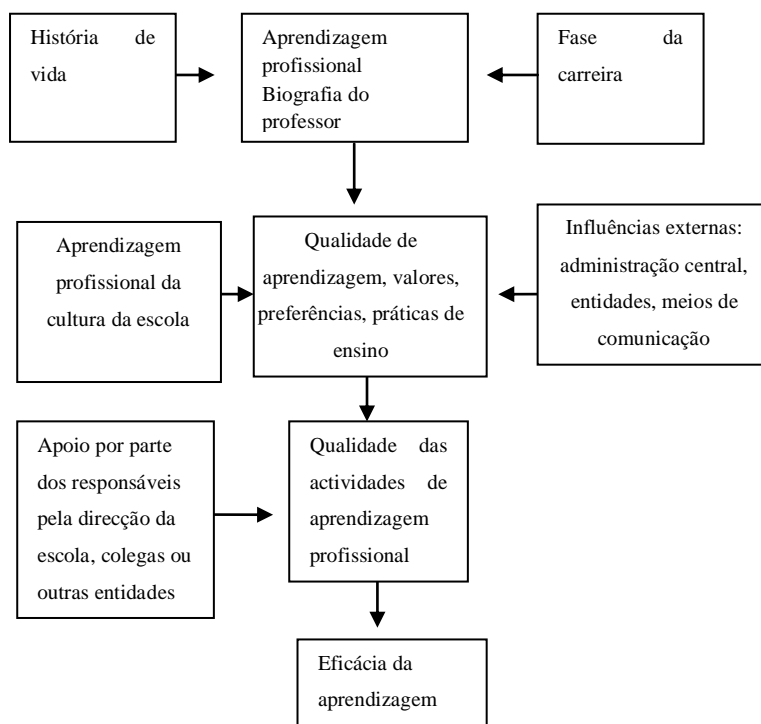


Figura 2- Factores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional (Day, 2001)

No quadro da promoção de uma pedagogia para a autonomia, e como já foi salientado, importa formar professores reflexivos, cujos papéis pedagógicos, segundo Vieira, “reportam-se principalmente a dimensões da (inter)acção pedagógica, mas também à compreensão crítica da educação e de uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar, e a uma concepção do ensino como actividade indagatória” (2006, p.

29). É nesta perspectiva que a autora propõe o seguinte conjunto de papéis para o professor:

- Compreender o saber disciplinar e o seu papel no currículo,
- Compreender a teoria e a prática de uma pedagogia para a autonomia,
- Conceber o ensino como uma actividade indagatória e exploratória,
- Desafiar rotinas, convenções, tradições (ser subversivo/a se necessário),
- Partilhar teorias e práticas subjectivas com os pares,
- Encorajar os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativas envolvendo-os na procura de soluções adequadas (embora não necessariamente ideais),
- Partilhar teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os alunos,
- Reconhecer e aceitar que os alunos podem não pensar como o/a professor(a) e que nem sempre é fácil, ou até desejável, chegar a uma única conclusão ou ponto de vista,
- Articular a dimensão pessoal da aprendizagem com a natureza social e interactiva da cultura da sala de aula,
- Promover a comunicação, onde todos têm direito de se expressar e de contribuir para a construção de sentidos,
- Recolher informação dos/sobre os alunos de modo a compreender os seus processos de aprendizagem e a sua evolução (por ex., através do diálogo, da observação, de questionários, entrevistas, listas de verificação, etc.),
- Analisar a informação recolhida com o objectivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem,
- Encontrar formas de integrar a competência de aprendizagem dos alunos na sua avaliação global (por ex., através da sua auto-avaliação).

(2006, p. 29)

Se cruzarmos as linhas orientadoras do papel do professor com um estudo empírico de Rudduck, Chapain e Wallace (1996), citado por Day (2004, p. 71), constatamos que, na opinião dos alunos inquiridos nesse estudo, os professores deveriam proporcionar:

- Respeito pelos alunos enquanto pessoas e como um corpo que ocupa uma posição significativa na instituição que é a escola,

- Justiça em relação a todos os alunos, independentemente da sua classe, género, etnia ou estatuto académico,
- Autonomia, não como estado absoluto, mas, ao mesmo tempo, como um direito e uma responsabilidade em relação à maturidade física e emocional,
- Desafio intelectual que ajude os alunos a ver a aprendizagem como uma actividade dinâmica, empenhada e emancipadora,
- Apoio social, tanto em relação a aspectos académicos como emocionais,
- Sensação de segurança, quer em relação às infra-estruturas da escola quer aos conflitos interpessoais (incluindo a ansiedade criada pelas ameaças à auto-estima dos alunos).

Coimbra de Matos, ainda sobre o papel do professor, lembra-nos que “O verdadeiro professor não faz escola; ou seja, não tem repetidores ou simples continuadores. O professor autêntico impulsiona a criatividade dos alunos, de modo a que cada um se torne um pensador e investigador autónomo, criando a sua própria escola” (2007, pp. 15-16). E Postic acrescenta que, para ter influência sobre o educando, “o acto educativo precisa de encontrar uma adesão, uma aceitação temporária da relação; mas, para se prolongar no tempo e atingir o seu objectivo final, deve suscitar nele o entusiasmo da pesquisa autónoma e fazer nascer um movimento crítico” (2008, p. 26).

1.2.3 Competências e papéis do aluno

Uma pedagogia para a autonomia tem, indubitavelmente, repercussões nos papéis pedagógicos dos alunos. Transcre-se a proposta de Vieira (2006, p. 28) no quadro 5, onde nos apresenta esses papéis agrupados em 4 tarefas (reflexão, experimentação, regulação e negociação) defendendo que “A sua presença elevará o potencial de cada actividade para o desenvolvimento de uma aprendizagem consciente, crítica e autodirigida, favorecendo a aproximação do aluno ao saber disciplinar e ao processo de aprender” (2006, p. 28).

Longe deveriam ir os tempos em que o papel do aluno se reduzia ao seu silêncio, mas Perrenoud define o aluno como “um condenado às estratégias do pobre. É a este

grau zero de participação individual ou colectiva no sistema a que, em geral, os alunos estão reduzidos” (1995, p. 119).

1. Reflexão	Consciencialização do saber disciplinar Consciencialização do processo de aprender	(especificar objectos de reflexão de acordo com a área de saber) Reflectir sobre: ·Sentido de auto-controlo ·Atitudes, representações, crenças, preferências e estilos ·Finalidades, prioridades, estratégias (meta/cognitivas, sócio-afectivas) ·Tarefas (enfoque, finalidade, pressupostos, requisitos) ·Processo didáctico (objectivos, actividades, avaliação, papéis...)
2 Experimentação	Experimentação de estratégias de aprendizagem	·Descobrir e experimentar estratégias na aula ·Usar estratégias fora da aula ·Explorar recursos/situações (pedagógicas / não pedagógicas)
3. Regulação	Regulação de experiências de aprendizagem	·Monitorizar atitudes, representações, crenças ·Monitorizar conhecimento e capacidades estratégicas ·Avaliar resultados e progressos da aprendizagem ·Identificar problemas e necessidades de aprendizagem ·Definir objectivos de aprendizagem ·Fazer planos de aprendizagem ·Avaliar o processo didáctico
4. Negociação	Co-construção de experiências de aprendizagem	·Trabalhar em colaboração com os pares ·Trabalhar em colaboração com o professor ·Tomar iniciativas, realizar escolhas, tomar decisões

Quadro 5- Papéis dos alunos numa pedagogia para a autonomia (Vieira, 2006)

Flores & Simão defendem que os professores não são os detentores da aprendizagem nem tão pouco mandam nela, já que “O ensino dá aos alunos oportunidades de escolherem como (e se) se irão dedicar à aprendizagem e como irão construir a sua própria compreensão através dessas experiências”. Advertem, no entanto, os formadores de professores para apelarem “à criação de experiências de ensino e aprendizagem que encorajem os alunos a” (2009, p. 30). Amado defende que é na sala de aula que “se experimenta e se percebe que os alunos não são uma massa uniforme à espera de ser moldada segundo projectos que não respeitem a sua individualidade, os seus interesses, a sua autonomia, a sua iniciativa, a sua cultura” (2007, p. 126).

Será preciso termos em conta que o envolvimento dos alunos na aprendizagem exige que criemos as condições necessárias para que se sintam motivados a ponto de serem capazes de assumirem um papel pró-activo. Todavia, esta forma de encarar o

aluno como construtor activo do *puzzle* curricular “revoluciona a pedagogia e, consequentemente, a própria concepção de aluno. Ele passa a ser concebido como um sujeito que (...) tem um pensamento crítico sobre a escola e sobre o que nela se exige que faça – o que é incompatível com a ideia do aluno como mero ‘recipiente’ de informação” (Amado, 2007, p. 119). Temos que indagar e compreender as razões que levam alguns professores a encarar este desafio e outros a receá-lo ou a ignorá-lo. O mesmo autor refere que “a opinião discente continua a ser a grande ignorada nas reformas do sistema educativo!” (p. 118), chamando a atenção para a necessidade de desenvolver mais estudos sobre a voz dos alunos. E se, como defendem Hargreaves et al., os professores vão “ensinar para a compreensão”, não podem ignorar que “os seus estudantes são reflexivos e pensadores interessados, capazes de trabalhar e de utilizar as suas inteligências para alargarem e promoverem a sua compreensão” (2001, p. 185).

No seguimento do raciocínio anterior, Mead (1971), citado por Gimeno, vai mais longe e profetiza que “Enquanto houver um adulto que pense que ele, tal como os pais ou professores de outrora, pode assumir uma atitude introspectiva e invocar a sua própria juventude para entender os jovens que o rodeiam, esse adulto estará perdido” (2003, p. 242). É que, como defende Santomé,

A ânsia por aprender, a ilusão por experimentar requer um clima em que os professores trabalhem com a cultura da motivação como motor, não com ameaças e sanções, recorrendo a motivações extrínsecas, tal como pretendiam os primeiros modelos “conductistas” da psicologia da aprendizagem.

É mais importante aprender a pensar, a compreender, a interrogar-se do que apenas a recordar; algo que promove a cultura dominante dos exames. (2011, p. 64)

Como defendem Hargreaves et al., “Desenvolver a motivação dos estudantes é um processo complexo e dinâmico que depende de muitas condições (2001, p. 183). Entre elas assumem destaque as abordagens pedagógicas dos professores.

1.2.4 Abordagens pedagógicas e desenvolvimento profissional dos professores

É urgente que nos adaptemos às mudanças que se operam continuamente na nossa sociedade, no sentido de nos mantermos actualizados e de minorarmos o fosso entre a teoria e a sua aplicação prática. Segundo Alarcão,

Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes activos do seu

próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projecto social que é a formação dos educandos. (1996, p. 177)

Pensar a mudança da prática pedagógica com o intuito de desfazer as amarras da pedagogia tradicional exige uma transformação radical que consiste basicamente em estreitar a relação entre ensino e aprendizagem mas, dado o vínculo àquela pedagogia, mudar é muitas vezes um processo moroso e difícil, que exige muita perseverança e muita vontade. Como defende Roldão, “Há que ter coragem de assumir uma ruptura formal com ideias e tradições enquistadas ao longo dos séculos” (2010, p. 53).

A título de exemplo, vejamos o testemunho da professora que participou neste estudo, a Carla Menezes, numa das suas reflexões no início da dissertação de mestrado, centrada numa experiência de desenvolvimento da autodirecção dos seus alunos:

O meu desinteresse crescente pelas práticas pedagógicas tradicionais, transmissoras de conceitos e conhecimentos, reprodutoras de um *status quo* inibidor, levou-me à leitura de textos sobre escolas democráticas, transformação social, agência, regulação, reflexividade e criticidade que, inevitavelmente, tiveram um efeito transformador. Da rejeição do que é para a adopção do que *deveria ser* esteve a distância de uma palavra: vontade. (Menezes, 2009b, p. 7)

Kelchtermans (1993), citado por Day (2004, p. 91), apela para a importância do eu profissional que, à semelhança do eu pessoal, se desenvolve em 5 dimensões que se inter-relacionam conforme a figura 3.



Figura 3- O eu profissional (Day, 2004, adapt.)

O eu profissional da Carla Menezes foi certamente um factor central no desenvolvimento de um projecto de investigação-acção no âmbito da autodirecção na aprendizagem da LE (Inglês), onde experimentou e avaliou estratégias diversificadas sempre com o intuito de promover a negociação pedagógica e os processos de auto-regulação da aprendizagem. Ao longo da narração da sua experiência, dá-nos conta de alguns constrangimentos mas também das alegrias sentidas e, sobretudo, tem a convicção de que aprendeu muito com os alunos. Os resultados positivos do seu trabalho são também evidentes noutro projecto de mestrado de uma colega, a Susana Daniela Silva, outra investigadora que analisou a experiência de autodirecção da Carla Menezes e centrou o seu estudo nas práticas de negociação pedagógica observadas (Silva, 2009). Assim, na conclusão do seu relatório refere:

As conclusões deste estudo reforçam a importância da negociação na promoção de uma educação mais democrática, colocando uma tónica especial nas representações e opções do professor (...) a análise de casos como o da Carla afigura-se de extrema relevância, lançando luz sobre uma prática que, sendo complexa e também escassa no dia-a-dia das nossas escolas, não só é desejável como possível. Em nosso entender, e com base no estudo realizado, a negociação pedagógica constitui uma condição indispensável à transformação da pedagogia escolar e à emancipação (inter)pessoal daqueles que a transformam: o professor e os alunos. (p. 151)

É urgente que se desenvolva uma prática profissional reflexiva que incentive os professores a terem um papel mais interventivo, que questionem, que centrem os processos de ensino na aprendizagem dos alunos, que avaliem os contextos da actuação e ajustem as suas práticas a esses mesmos contextos. Isto será possível quando os professores adoptarem uma postura indagatória e reflexiva, como no caso da Carla Menezes.

Segundo Zeichner a melhor forma de pensar na prática reflexiva:

é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão. Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão. (1993, p. 21)

Partilha-se a opinião que só assim se poria termo a uma cultura individualista em prol de uma cultura de colaboração pois a reflexão e a acção dos professores são práticas individuais mas também sociais. É evidente que muito há a fazer na formação de professores. Nas escolas e nas universidades deveriam ser criados espaços

facilitadores de construção de saberes onde se estreitassem as relações entre professores e entre estes e os investigadores, de forma a partilharem saberes e práticas. Segundo Flores & Simão, “se queremos que as escolas se tornem comunidades de prática, com professores que desenvolvam ainda mais o seu conhecimento especializado (*expertise*), de forma conjunta, teremos de ajudá-los a habituarem-se às formas de aprendizagem colaborativa ou cooperativa durante a formação de professores” (2009, p. 44).

Seria oportuno lembrar, relativamente a este aspecto, o papel importante de comunidades de professores e investigadores como é o caso do GT-PA (Grupo de trabalho - Pedagogia para a Autonomia), cujos objectivos, de acordo com Fernandes & Vieira (2009, p. 262) são os seguintes:

- a) explorar e estudar uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar, associada à formação de professores reflexivos;
- b) contrariar o divórcio investigação-ensino e estreitar as relações universidade-escola na produção do saber educacional e na transformação das práticas educativas.

No mesmo texto, as autoras explicam que na expressão “pedagogia para a autonomia”, a autonomia se refere tanto aos alunos como aos professores e que os princípios que têm norteado a actividade deste grupo são: *visão crítica e intervenção transformadora* (2009, pp. 262-263).

Trata-se de um grupo de trabalho colaborativo que delineou bem as linhas de desenvolvimento estratégico:

A realização, partilha e disseminação de experiências e estudos constitui uma das linhas de desenvolvimento estratégico do grupo, fazendo parte da sua história e evitando que ela caia no esquecimento. Trata-se de construir e colectivizar conhecimento prático, estabelecendo diálogos e criando pontes entre as pessoas e, através delas, entre os contextos onde se movimentam. Na verdade, as fronteiras do pensamento e da acção do GT-PA são impossíveis de definir. (...) participa quem quer, quando quer. (...) Uma das linhas de força do grupo tem sido a valorização da voz dos professores, contrariando o silêncio a que sistematicamente são remetidas as suas ideias e práticas, sobretudo no meio académico mas também nas próprias escolas, como muitos deles testemunham. Aliás, o GT-PA funciona como uma espécie de oásis de diálogo sobre dilemas, convicções e aspirações dos seus membros. (Fernandes & Vieira, 2009, p. 263)

Na opinião de Lalanda & Abrantes, é preciso que “ser reflexivo constitua uma forma de estar na educação” (1996, p. 58). Todos lucramos ao reflectirmos. Fullan & Hargreaves são apologistas da necessidade de “experimentar e descobrir melhores formas de trabalhar em conjunto que mobilizem o poder do grupo, fortalecendo, ao

mesmo tempo, o desenvolvimento individual. Precisamos de utilizar a colegialidade não para nivelar pessoas por baixo, mas para unir a força e a criatividade” (2001, pp. 28-29).

Nóvoa reitera esta posição e acrescenta:

É preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores. (...) Caso contrário, desencadeiam-se fenómenos de resistência pessoal e institucional e provoca-se a passividade de muitos actores educativos”. (1995, p. 30)

O desenvolvimento profissional dos professores tem de ser contínuo e progressivo. Assim o exige a natureza do ensino, e o professor que não o fizer dificilmente vai cumprir um dos seus grandes objectivos: marcar a vida dos alunos. Segundo Jiménez, Raya & Vieira “Ao problematizar as situações educacionais enquanto construções sociais abertas à mudança, os professores podem adquirir novos entendimentos das suas teorias e práticas pessoais, desafiar constrangimentos e perspectivar formas alternativas de ensinar, tornando-se, deste modo, mais conscientes da natureza ideológica do ensino” (2007, p. 45). Foi o que fez a professora que participou no nosso estudo, como podemos constatar pelas suas próprias palavras:

Um só professor pode não ter poder para alterar a Visão da Educação da escola onde trabalha. No entanto, ele pode, no seu espaço de acção, velar por um ambiente de ensino onde as vozes dos alunos, enquanto agentes do processo educacional, se ouçam em relação à aprendizagem e ao ensino, numa base de trabalho onde estejam presentes a igualdade de participação, de responsabilização e de tomada de decisões. (Menezes, 2009b, p. 13)

E acrescenta algo que me merece especial atenção, pela sinceridade e pela necessidade de o reconhecer enquanto professora e enquanto pessoa:

Não iniciei este processo apaixonante de descoberta pelos outros, confesso. Iniciei-o por mim, pelos meus sonhos de ser Professora. Sempre senti, desde que descobri que adorava ensinar (já no ano de estágio), uma enorme angústia quando não conseguia ajudar alguns alunos e um enorme orgulho quando os via progredir. Adoro ver as mudanças nos alunos, ao longo do ano quando, sob a minha orientação, crescem e se transformam. (Menezes, 2009b, p. 146)

Este testemunho corrobora a ideia apresentada por Nóvoa, baseada em Nias (1991): “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (1995, p. 25). Tendo em conta esta premissa, será necessário, como bem prova o exemplo de Carla Menezes, que se encontre um espaço de interacção entre a dimensão pessoal e a dimensão profissional. A este propósito, Fullan & Hargreaves sublinham o seguinte:

Os professores são mais do que amontoados de conhecimentos, competências e técnicas. O desenvolvimento de um docente implica muito mais do que aprendizagem de novas competências e comportamentos. (...) Os docentes também são pessoas. (...) Também não podemos mudar o professor, num sentido fundamental, sem mudar essa pessoa que ele é. Isto significa que a mudança efectiva e duradoura será, quase inevitavelmente, lenta. (2001, pp. 52-53)

A verdadeira paixão pelo ensino integra a dimensão pessoal e a dimensão profissional e, como podemos constatar na figura 4, adaptada de Day (2004, p. 48), está associada aos valores, ao cuidado, ao comprometimento, à esperança, à curiosidade, à identidade, ao propósito moral e às expectativas dos professores.



Figura 4- O professor apaixonado (Day, 2004, adapt.)

A Carla é um exemplo de professora apaixonada pelo ensino, insatisfeita com práticas anteriores, que decidiu percorrer o espaço da possibilidade de que falam Lamb, Raya & Vieira (2007).

No seu caso, o contacto com teorias que davam resposta às suas preocupações levou-a a mudar as práticas de modo a que se aproximassem do seu ideal:

Da vontade de experimentar o sonho surgiu este trabalho, que também é de auto-supervisão pedagógica: descobrir se a prática se pode alterar levou à construção de um projecto que permitisse iniciar a alteração da minha *persona* profissional num algo mais completo e coeso, mais verdadeiro para com os meus objectivos pessoais para o ensino. (Menezes, 2009b, p. 7)

Iniciar a alteração da “persona profissional”, como refere a Carla na sua reflexão, não é um processo fácil, mas é o início de uma consciencialização que nos conduz à reflexão e esta, aliada a uma vontade e desejo de mudança, conduz à transformação.

A relação teoria-prática é uma dimensão central da inovação pedagógica e do desenvolvimento profissional. Com base na sua experiência de formadora, Vieira representa a relação teoria-prática em processos de mudança conforme a figura 5 (Vieira, 2010b, p. 155).

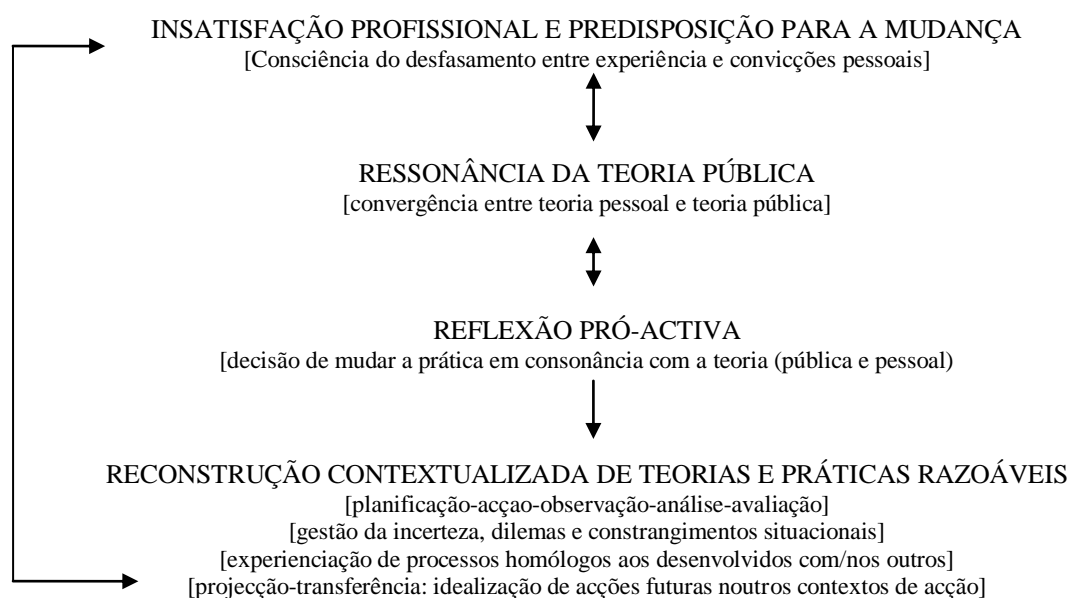


Figura 5- Relação teoria-prática no processo de mudança (Vieira, 2010b)

A Carla mostrou-se sempre motivada na implementação do seu projecto mas bem ciente das exigências inerentes a este processo, como se pode constatar no epílogo da sua dissertação:

A minha intenção de transformar a minha prática cristalizou-se. (...) Vou tentar aperfeiçoar algumas estratégias de orientação dos alunos e continuar a procurar aprender com eles como supervisionar a aprendizagem autodirigida. Vou tentar encontrar formas de atender às necessidades dos alunos que precisam de apoio mais individualizado. (Menezes, 2009b, p. 144)

Seria utópico pensar que a transformação da pedagogia ocorre de um dia para o outro e que o professor pode alterar drasticamente o seu método ou estilo de ensinar. As reflexões da Carla fazem prova disso. Mas é justo acreditar num envolvimento progressivo e contínuo dos professores na experimentação de novas estratégias e novos métodos de ensino, no sentido de irem desapertando os parafusos que os amarram a uma pedagogia mais tradicional e, ao invés de mostrarem indiferença para com os jovens, os tornem mais independentes e, por conseguinte, mais envolvidos, participativos, críticos e reflexivos.

A Carla, como vimos, pôs a investigação-acção ao serviço da pedagogia o que lhe permitiu situar-se entre o “real” e o “ideal”, construindo práticas “re(ide)alistas”. O que nos leva a acrescentar que quem estuda e pratica a educação não pode manter-se neutro (Freire, 1996). Dessa forma, encontrou um equilíbrio entre a tradição e a inovação e cimentou os alicerces da sua arte, na base de que ser professor é ser aprendiz durante toda a sua vida. Huebner (1961) citado por Paraskeva, (2011, p. 68), sustenta não tanto a noção da educação como uma arte, mas antes como “arte criativa”, na qual alunos e professor interagem “como um quarteto de Jazz. Cada um encontra a sua própria forma de acrescentar beleza à forma de Jazz”.

Voltarei à abordagem da Carla no capítulo que se segue, no qual se apresenta a metodologia de investigação seguida e se caracteriza o contexto onde foi realizada. Tal como previa na sua dissertação, esta professora deu continuidade à abordagem aí iniciada, centrada no desenvolvimento da autodirecção na aprendizagem do Inglês (v. Menezes, 2011). Essa foi a razão pela qual integrou o caso em estudo.

Capítulo 2 – Metodologia

Neste capítulo, apresentam-se as linhas metodológicas do estudo. Clarifica-se o tipo de estudo, definem-se os objectivos que o norteiam, situa-se o estudo no contexto, caracterizando os participantes na investigação e referindo alguns traços gerais da escola onde decorreu, e descrevem-se os processos de recolha e análise de informação. Finalmente, são apresentadas as limitações do estudo e os princípios éticos adoptados.

2.1 Tipo de estudo

A metodologia adoptada neste trabalho de investigação tem finalidades de tipo descritivo e interpretativo e integra-se num paradigma naturalista da investigação educacional (Guba & Lincoln, 1998) assumindo a investigadora um papel não participante uma vez que pretendia estudar o caso de uma professora que desenvolve uma pedagogia para a autonomia. O estudo apoia-se em métodos qualitativos e quantitativos de recolha e análise de informação, sem propósitos de generalização estatística. Como defendem Bogdan & Bicklen (1994), o objectivo da investigação interpretativa não é dar respostas definitivas, nem testar hipóteses, mas sim compreender determinados fenómenos a partir das perspectivas e das vozes dos sujeitos de investigação. O que se pretende conhecer com este trabalho são as representações dos participantes, neste caso, uma professora e os seus alunos, procurando compreender de que forma se aproximam ou se afastam entre si e, ainda, em que medida se articulam com pressupostos de uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas. Afigura-se também pertinente salientar que o estudo também tem presente uma dimensão comparativa, visando comparar as representações dos alunos e da professora, no ensino regular e no ensino profissional.

A investigação assume o formato de estudo de caso, sendo que na opinião de Bassey (1999), citado por Afonso,

Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma actividade (...) em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objectivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objectivo, possibilitando a exploração de aspectos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a

construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência. (2005, p. 70)

O estudo de caso parece ser, então, a metodologia que melhor responde aos objectivos traçados e que poderá, eventualmente, dar respostas às dúvidas e questões iniciais da investigadora. Um estudo de caso bem sucedido fornecerá ao leitor uma visão tridimensional, pois ilustrará relações, questões micro-políticas e padrões de influência num contexto particular (Bell, 2004). Conhecer quais são os factores contextuais que mais influenciam a aprendizagem é de particular importância para quem ensina, sobretudo no que concerne ao contexto e ao clima de aprendizagem.

Parte-se à “procura” pois, como defendem Quivy & Campenhoudt “Uma investigação é por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isto implica (...)” (2005, p. 31).

2.2 Objectivos

Apresentam-se, em seguida, os principais objectivos nos quais se alicerça esta investigação, que se centra no estudo de representações dos alunos de cinco turmas do ensino secundário e da sua professora de Inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua.

1. Analisar representações de uma professora de Inglês sobre a sua metodologia de ensino e a aprendizagem dos seus alunos.
2. Analisar representações dos alunos sobre a metodologia de ensino da sua professora de Inglês e a sua aprendizagem.
3. Comparar as representações da professora e dos alunos, no sentido de problematizar a relação entre ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.
4. Compreender de que forma as representações da professora e dos seus alunos se aproximam ou afastam de pressupostos de uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas estrangeiras.

2.3 Contexto do estudo

2.3.1 A Escola

Importa apresentar alguma informação relativa ao contexto onde decorreu o estudo, embora também partilhemos a ideia de Lamb, Raya & Vieira, ao defenderem que “nenhum professor é totalmente independente do contexto ou se encontra completamente limitado por ele tendo em conta que (...) desenvolver a autonomia do aluno parece estar em larga medida dependente de como os professores percebem essas condições, talvez mais do que das próprias condições” (2007, p. 20). Passaremos, então, ao esboço de uma pesquisa sumária sobre o estabelecimento de ensino e sobre os actores intervenientes no estudo¹.

O estudo decorreu em duas turmas de cursos profissionais e em três de cursos regulares do ensino secundário. A selecção das turmas ocorreu de forma natural, já que eram as turmas da professora que aceitou participar no estudo. Este decorreu na Escola Secundária Martins Sarmiento, em Guimarães, de tipologia S/3º ciclo, embora, actualmente, ministre exclusivamente o ensino secundário e vários cursos do ensino profissional, ambos a funcionar em regime diurno, assim como cursos relacionados com o programa Novas Oportunidades e Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), a funcionarem em regime nocturno. Tem um quadro docente estável, com bastante experiência pedagógica e científica, que contribui para uma estabilidade e continuidade pedagógica, que se presume ser de extrema importância para o sucesso educativo.

A população discente é oriunda de varias freguesias do concelho e é muito heterogénea, implicando, assim, práticas educativas e estratégias muito diversificadas e exigindo adaptabilidade e flexibilidade da parte dos professores. De acordo com os parâmetros do Programa Aves, situa-se no contexto sociocultural médio-alto. Esta avaliação é feita com base em alguns parâmetros, dos quais destacamos: as habilitações literárias e profissão dos pais, as condições habitacionais, os hábitos de leitura, a frequência de leitura e imprensa e a existência, ou não, de Internet em casa.

¹ E.S.M.S. (2009). Projecto educativo 2009/2012 - Educar para a sociedade da informação e do conhecimento. Guimarães.

A escola tem uma oferta de apoios educativos considerável. Integra uma enorme Sala de Estudo polivalente com amplos recursos documentais e bibliográficos que, através da colaboração dos professores, oferece apoio particular aos alunos em vários domínios, permite aos professores preparar materiais e realizar acções de formação específicas no sentido da partilha de saberes, entre outras iniciativas. A biblioteca disponibiliza serviços de aprendizagem: livros e outros recursos que permitem à comunidade usufruir de informação em vários suportes e meios de comunicação. Definiu objectivos inseridos no Projecto Educativo da escola para o ano 2009/2012, tendo em conta o desenvolvimento da literacia, das competências de informação, do ensino-aprendizagem e da cultura. Assim, ambiciona:

- Apoiar e promover os objectivos educativos definidos de acordo com as finalidades e *currículum* da escola;
- Criar e manter nos jovens o hábito e o prazer da leitura, da aprendizagem e da utilização das bibliotecas ao longo da vida;
- Proporcionar oportunidades de utilização e produção de informação que possibilitem a aquisição de conhecimentos, a compreensão, o desenvolvimento da imaginação e o lazer;
- Apoiar os alunos na aprendizagem e na prática de competências de avaliação e utilização da informação, independentemente da natureza e do suporte, tendo em conta as formas de comunicação no seio da comunidade;
- Providenciar acesso aos recursos locais, regionais, nacionais e globais e às oportunidades que confrontem os alunos com ideias, experiências e opiniões diversificadas;
- Organizar actividades que favoreçam a consciência e a sensibilização para as questões de ordem cultural e social;
- Trabalhar com alunos, professores, órgãos de gestão e pais de modo a cumprir a missão da escola;
- Defender a ideia de que a liberdade intelectual e o acesso à informação são essenciais à construção de uma cidadania efectiva e responsável e à participação na democracia;
- Promover a leitura, os recursos e serviços da biblioteca escolar junto da comunidade escolar e fora dela. (E.S.M.S, 2009, pp. 26-27)

A escola tem uma Oficina da Matemática, cujos objectivos são apoiar os alunos nas suas dificuldades e proporcionar um espaço de reflexão que permita a aquisição de ferramentas para a melhoria do seu desempenho. Oferece, ainda, várias actividades de enriquecimento curricular sob a forma de projectos e clubes, a saber: “Mundo das artes”, “A minha escola adopta um museu”, “Prevenção e segurança na escola”, “Promoção e educação para a saúde”, “Clube Europeu”, “Clube de Psicologia”, “Gabinete de apoio ao aluno”, “Projecto Nicolinas”, “Projecto de educação sexual” e

“Projecto eco-escola”. Partilha-se o princípio de que compete à educação fornecer, dalgum modo, “a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors, 2003, p. 77) .

Os princípios do Projecto Educativo da escola tomam como referência a necessidade de facultar aos alunos três competências essenciais: *compreensão do mundo; intervenção no mundo; construção de si mesmos enquanto pessoas*. Ambiciona-se, assim, dar resposta às metas e objectivos propostos nesse Projecto, primando sempre pelo sucesso educativo dos discentes. É uma escola que apresenta o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001) como base para o ensino das línguas no seu Projecto Educativo, o que reflecte uma preocupação com abordagens actuais neste domínio.

2.3.2 A Professora

A Carla Menezes, que se prontificou a participar no estudo quando lhe foi endereçado o convite, tem larga experiência na área do ensino de Inglês e há já algum tempo que está envolvida na defesa de uma pedagogia para a autonomia. Frequentou cursos neste âmbito², orientados por Flávia Vieira, tem comunicações publicadas³ e em 2009 obteve o grau de Mestre com a defesa da dissertação “A autodirecção na aprendizagem de Inglês – Uma História num curso Profissional” (Menezes, 2009), já referida no capítulo anterior e da qual transcrevemos o resumo:

O presente estudo, desenvolvido pela investigadora em 2008/2009 com uma das suas turmas de Inglês, de 1º ano, de um Curso Profissional numa escola secundária, visou explorar um sistema de aprendizagem autodirigida que propiciasse a transformação de práticas de ensino e de aprendizagem. Os seus objectivos eram: 1. construir estratégias de aprendizagem autodirigida, por referência a pressupostos e princípios de uma pedagogia para a autonomia; 2. compreender o papel do aluno na construção de uma aprendizagem autodirigida, com enfoque na negociação pedagógica e na regulação das

² “Pedagogia para a autonomia - um projecto de formação profissional e experimentação pedagógica”, (1993),

“Pedagogia para a autonomia na aula de Inglês”, (1995).

³ “Criação de instrumentos para avaliação da oralidade”, (2008).

“Auto-direcção na aprendizagem: um caso de auto-supervisão”, (2009a)

“Auto-direcção na aprendizagem: estratégias de construção de autonomia nos cursos profissionais”, (2011),

práticas de aprendizagem; 3. compreender o papel do professor como facilitador de aprendizagem autodirigida, com enfoque na negociação pedagógica e na regulação das práticas de ensino; 4. compreender o papel das variáveis contextuais na promoção da aprendizagem autodirigida (factores de facilitação e constrangimento).

Trata-se de um estudo de caso de natureza interpretativa, de investigação participante, envolvendo o desenho e avaliação de uma experiência em contexto pedagógico que alia propósitos educativos e investigativos. Os alunos trabalharam de forma pró-activa e personalizada, desenvolvendo competências de autodirecção. Para tal utilizaram Planos Individuais de Trabalho a médio e curto prazo (onde estabeleceram metas, escolheram materiais, seleccionaram e adoptaram estratégias individuais de aprendizagem e formatos de avaliação e auto-avaliação do progresso), tendo também preenchido questionários e produzido reflexões que permitiram traçar o seu perfil e analisar o desenvolvimento da sua autonomia. Na avaliação da experiência foi cruzada a informação obtida nestas fontes e ainda num diário de investigação da professora-investigadora, onde foram sendo registados episódios significativos da experiência.

Os resultados obtidos permitem concluir que a abordagem requer e favorece a negociação pedagógica, a diferenciação de metas e processos, a capacidade de planear e avaliar percursos de aprendizagem, a aquisição de competências transversais e uma maior articulação entre o saber escolar e os interesses e necessidades dos alunos. Por outro lado, implica a redefinição do papel do professor como auto-supervisor reflexivo, num processo continuado e exigente de regulação de práticas em que os alunos se tornam parceiros da reconstrução da pedagogia. (Menezes, 2009b, p. 1)

Trata-se, portanto, de uma professora que acredita nas potencialidades de uma pedagogia para a autonomia e que procura operacionalizá-la nas suas práticas. Após o término da sua dissertação, continuou a explorar esta abordagem, expandindo-a ao ensino regular.

Apresenta-se uma “receita estratégica” elaborada por Menezes (2011) para aqueles que quiserem lançar-se na aventura de uma pedagogia centrada nos alunos:

RECEITA ESTRATÉGICA

Comece por juntar uma grande dose de paciência e perseverança à sua vontade de mudar.

De seguida, converse abertamente com os seus alunos, expondo-lhes os seus objectivos e propondo-lhes a adopção lenta mas continuada de uma metodologia dialogante e participada, responsável e construtiva. Explique claramente o que é a autonomia, como se distingue a verdadeira autonomia do trabalho independente e dê-lhes exemplos relativos a espírito de iniciativa, criticidade, (auto)avaliação, planificação e organização de tempos e responsabilização por tarefas e prazos.

Não esconda a exigência da metodologia, mas antes realce que com a grande liberdade que esta traz, vem também uma enorme responsabilidade: a sua aprendizagem depende deles mesmos e o/a colega assumirá um papel de monitorização. Não faz mal que eles se apercebam o quanto isso lhe poderá custar – é bom que se apercebam que, para si, também este vai ser um projecto de crescimento e transformação e que vão enveredar por este caminho juntos.

Leve-os a reflectir sobre a forma como aprendem, conversando com eles sobre possíveis estratégias de aprendizagem, e procurando – porque não? – que participem nesse diálogo com exemplos de como aprendem, como estudam, e partilhem assim informação que lhes pode ser útil, por se tratar de uma troca de percepções pessoais. Pode, caso ajude, consultar, desmontar, reconstruir a REFLEXÃO ESTRATÉGICA em Menezes, 2009: 159.

Apresente-lhes o PIT (Menezes, 2009: 57) e explique-o com calma, respondendo a todas as dúvidas que levantem sobre a sua utilização: tempo que dedique agora a este passo, é tempo que não desperdiça mais tarde, a explicar tudo de novo. Caso ache necessário – face ao seu conhecimento da turma – negocie (vai ver que é gratificante) a utilização do Plano Diário (Menezes, 2009: 75), pelo menos durante uma fase inicial, após o que se recomenda o seu afastamento para simplificação das tarefas de organização.

Organizem-se cooperativamente no que diz respeito aos equipamentos que querem utilizar: se todos se ajudarem e conseguirem distribuir – também aqui – as responsabilidades de forma mais equitativa, o/a colega evita transformar-se no que interiormente eu me apelidava em 2009: “biblioteca ambulante” (nos dias bons) ou “mula de carga” (nos dias maus).

Torne o diálogo e a auto-avaliação elementos constantes na sua aula. Aceite a crítica construtiva e a contestação educada: são elogios porque mostram a adopção de posturas de autonomia. Rejeite a passividade amuada e a recusa linear: ser professor-monitor não significa não ser professor.

Respirem fundo e mergulhem.

A si, cara colega, aconselho a utilização de sapatos confortáveis durante os primeiros meses. (pp. 131-132)

No ano 2010/2011, no qual foram recolhidos os dados do estudo, leccionava 5 turmas do ensino secundário: três do ensino regular e duas do ensino profissional.

É sabido que a competência científica e pedagógica é um factor preponderante para a qualidade da educação nas nossas escolas. Por isso, a Carla investe na formação contínua, reflecte e interroga-se de forma crítica e sistemática sobre as suas práticas. Para além de mostrar abertura à inovação e à mudança, está sempre disponível para partilhar saberes e experiência. Segundo Vieira, uma das características do professor autónomo

consiste na capacidade e exercício de *investigação na sala de aula*. Caracterizado como facilitador da aprendizagem e agente de mudança, o professor deve ser também *investigador*, desenvolvendo e mantendo uma postura *reflexiva/investigativa face à prática pedagógica*, fundamental a qualquer pedagogia verdadeiramente focalizada no aluno. (1993, p. 51)

Baseando a sua prática actual na investigação-acção desenvolvida no projecto de mestrado, a Carla acredita nos potenciais da sua profissão para a construção de uma sociedade melhor, lutando para que se combinem, de forma harmoniosa, valores e

conhecimentos. É verdade que não esconde as dificuldades com que se depara, mas sente orgulho na sua missão de formar pessoas e de as ajudar a delinear o seu futuro.

Ao aceitar participar neste estudo, a Carla revela que está na linha daquilo que defende Day:

Os bons professores não se sentirão felizes por reflectir de uma forma crítica, examinando o seu próprio ensino e os contextos em que este ocorre, nem se sentirão satisfeitos por planear unicamente a sua próxima aula baseando-se naquilo que aprenderam na aula precedente. (...) Irão querer abrir a sua sala de aula aos outros para poder partilhar e aprender, assegurando-se de que o pensamento e as suas práticas não se baseiam unicamente na sua própria experiência. (2004, p. 157)

O meu maior tributo é juntar-me a ela!

2.3.3 Os alunos

A amostra é composta por 118 alunos do Ensino Secundário (do 10º ano do ensino regular e do ensino profissional), divididos por cinco turmas: três do ensino regular (N=74 alunos) e duas do ensino profissional (N=44 alunos), como se pode verificar pela síntese apresentada no quadro 6.

Ensino	Ano	Cursos	Nº de alunos
Regular	10º	Artes Visuais (AV1)	27
	10º	Línguas e Humanidades (LH1)	22
	10º	Línguas e Humanidades LH2	25
Profissional	10º	Profissional de Análises Laboratoriais (PAL)	22
	10º	Profissional de Restauração (PR)	22

Quadro 6- Distribuição da amostra por Curso, Ano, Turma

No que concerne às 5 turmas onde foi desenvolvido o estudo, apresentamos algumas informações gerais que nos mostram que a textura desta amostra é bastante híbrida (distribuição dos alunos por género, habilitações académicas dos pais, situação escolar dos alunos e suas expectativas). Essas informações foram obtidas através de um inquérito sociocultural administrado pelo Director de Turma cujos dados me foram facultados. Para permitir uma leitura comparativa entre as turmas, construiu-se uma tabela incidindo nos aspectos mais relevantes (quadro 7).

		Ensino regular			Ensino profissional	
		AV1	LH1	LH2	PAL	PR
Habilitações: Encarregados Educação	1º e /ou 2º ciclo	29%	33%	54%	71%	58%
	3º ciclo	33%	19%	9%	17%	42%
	Ensino secundário	21%	30%	29%	8%	0%
	Ensino superior	17%	18%	8%	4%	0%
Situação escolar dos alunos	Frequência pré-primária	88%	74%	69%	63%	0%
	Retenções	20%	26%	35%	54%	88%
	Negativas 3ºciclo, ano anterior	36%	41%	42%	71%	88%
	Dificuldades a Inglês	24%	30%	35%	58%	63%
Expectativas dos alunos	Prosseguimento de estudos	100%	93%	100%	50%	17%
	Inserção no mundo do trabalho	0%	7%	0%	50%	83%

Quadro 7- Tabela comparativa dos dados biográficos das 5 turmas

Assim, a turma AV1 (Artes Visuais) apresenta uma distribuição equilibrada entre ambos os géneros, a maioria dos pais e/ou encarregados de educação tem a escolaridade obrigatória, sendo que alguns possuem o ensino superior. O percurso escolar de alguns alunos está marcado pela retenção, pela obtenção de níveis negativos e alguns deles assinalam faltas disciplinares. Quase todos os alunos ambicionam prosseguir os estudos.

Na turma LH1 (Línguas e Humanidades), 70% dos alunos são raparigas e 30% rapazes. As habilitações académicas dos pais e ou encarregados de educação abrangem todos os níveis de ensino, desde o básico ao superior. 26% dos alunos desta turma não frequentaram o ensino pré-escolar, 26% já ficaram retidos pelo menos um ano, 41% passaram com negativas para o 10º ano e 26% já tiveram faltas disciplinares no seu percurso. Alguns foram abrangidos pelo apoio pedagógico e dizem ter tido ajuda, não sendo especificada. 93% destes alunos ambicionam prosseguir os estudos.

Na turma LH2 (Línguas e Humanidades), 54% dos alunos são raparigas e 46% rapazes. Maioritariamente, são as mães as encarregadas de educação. As habilitações académicas oscilam entre o ensino básico e o ensino superior. 69% dos alunos desta turma frequentaram o ensino pré-escolar, 35% dos alunos já ficaram retidos e 42% transitaram com negativas para o 10º ano. 23% dos alunos beneficiaram de apoio pedagógico. 8% já foram alvo de faltas disciplinares. Todos os alunos perspectivam prosseguir os estudos.

A turma PAL (Profissional de Análises Laboratoriais) é composta por 54% de raparigas e 46% de rapazes. O nível médio de habilitações dos pais e ou encarregados

de educação situa-se no 2º ciclo. Só 4% dos encarregado de educação têm o ensino superior e 8% o ensino secundário. 63% dos alunos frequentaram o ensino pré-primário, 54% já ficaram retidos no seu percurso escolar, 71% passaram para o ensino secundário com níveis negativos, no entanto só 13% dizem ter tido apoio pedagógico e 33% já tiveram faltas disciplinares. 50% dos alunos ambicionam prosseguir os estudos e os restantes perspectivam a inserção no mundo do trabalho.

Maioritariamente, a turma PR (Profissional de Restauração) é constituída por indivíduos do sexo masculino. As habilitações dos pais ou encarregado de educação não vão além do 3ºciclo. Nenhum aluno frequentou o ensino pré-primário, 88% já ficaram retidos, 88% transitaram com negativas para o ensino secundário, 25% declaram ter beneficiado de apoio pedagógico e 25% já tiveram faltas disciplinares. Só 17% dos alunos desta turma ambicionam prosseguir os estudos, os restantes pretendem ingressar no mundo do trabalho, na área da restauração já que 79% dizem ter vindo para esta escola por ser a única a ter o curso pretendido.

2.4 Estratégias de recolha e análise de informação

As representações dos alunos inquiridos e da sua professora de Inglês constituíram as variáveis contextuais analisadas e comparadas neste estudo, tendo em consideração que a professora utiliza uma abordagem centrada em princípios de uma pedagogia para a autonomia. O inquérito por questionário apresentou-se como um método adequado num estudo desta natureza:

Os investigadores usam os questionários e as entrevistas para transformar em dados a informação directamente comunicada por uma pessoa. Ao possibilitar o acesso ao que está dentro “da cabeça de uma pessoa”, estes processos tornam possível medir o que uma pessoa sabe, o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças). (Tuckman, 2000, pp. 307-308)

Para que a investigação fosse levada a cabo de forma eticamente correcta, os participantes foram informados e sensibilizados pela sua professora de Inglês para a importância do estudo e garantiu-se o anonimato das respostas dos alunos bem como a confidencialidade da informação recolhida. A investigadora informou a direcção da escola do estudo que pretendia levar a cabo e pediu autorização para a realização do mesmo, a qual foi concedida de imediato.

Para alcançar os objectivos delineados, foram desenhados dois questionários denominados “A tua voz”, uma versão para a professora (Anexo 1) e uma versão para os alunos (Anexo 2). Os dois questionários são bastante similares no sentido de permitirem comparar as representações dos alunos e da professora.

O questionário dos alunos foi aplicado numa aula de Inglês, pela professora, no final do 1º período (em Dezembro de 2010), de modo a que pudessem reportar-se não só à experiência passada mas também à presente. A professora respondeu ao questionário em primeiro lugar, via e-mail, e só depois da recepção dos seus questionários, relativos às cinco turmas, lhe foram entregues, em mão, as fotocópias com os questionários para aplicar aos alunos. Como se pretendia analisar as suas respostas em confronto com as dos alunos, entendeu-se que deveria responder antes de as conhecer. A professora informou e elucidou os seus alunos sobre os objectivos do estudo antes de administrar o questionário. Referiu também que a sua participação era voluntária e assegurou-lhes, igualmente, a confidencialidade das respostas durante e após a sua análise.

Em ambos os casos, o questionário integra 7 dimensões conforme o quadro 8, onde se transcrevem as questões que iniciam as diferentes secções, incidentes em sentimentos dos alunos face à escola, ao curso, à turma e ao Inglês; imagem dos alunos e imagem da professora; papel dos alunos na aprendizagem; factores de dificuldade e progresso dos alunos; factores de (des)motivação da professora e dos alunos.

Dimensões do questionário aos alunos	Dimensões do questionário à professora
A. O que sentes em relação à escola, ao curso, à turma e ao Inglês?	A. O que sentem os teus alunos desta turma em relação à escola, ao curso, à turma e ao Inglês?
B. Que imagem tens de ti enquanto aluno de Inglês?	B. Que imagem tens dos alunos desta turma enquanto alunos de Inglês?
C. O que pensas da tua professora de Inglês?	C. Que imagens tens de ti enquanto professora de Inglês nesta turma?
D. Qual o teu papel na aprendizagem de Inglês?	D. Qual é o papel dos alunos desta turma na tua abordagem de ensino?
E. O que explica as tuas dificuldades de Inglês?	E. O que explica as dificuldades dos alunos desta turma no Inglês?
F. O que explica os teus progressos no Inglês?	F. O que explica os progressos dos alunos desta turma no Inglês?
G. O que anima e desanima a professora nas aulas de Inglês? E a ti? O que te anima e desanima?	G. O que te anima e desanima nas aulas de Inglês desta turma? E o que anima e desanima os alunos?

Quadro 8- Dimensões dos questionários (alunos e professora)

As seis primeiras secções (A-F) são compostas por 8 a 11 itens de resposta fechada em que foram usadas as seguintes escalas:

Opções de Resposta dos Alunos	? Não sei / Não tenho uma opinião definida	S Em geral, <u>sim</u>	D Depende: às vezes sim, outras vezes não	N Em geral, <u>não</u>
Opções de Resposta da Professora	? Não sei / Não tenho uma opinião definida	MS Na <u>maioria</u> dos casos, <u>sim</u>	V <u>Variável</u> : varia muito na turma/ de aluno para aluno	MN Na <u>maioria</u> dos casos, <u>não</u>

De salientar que todos os itens que compõem estas secções do questionário expressam ideias/attitudes positivas e são formulados na afirmativa, excepto na dimensão respeitante às dificuldades, em que os itens são precedidos da expressão “falta de...”.

As secções E e F davam ao professor e aos alunos a hipótese de mencionar outras razões de dificuldade e de progresso para além das apresentadas.

Segue-se a apresentação dos itens de cada uma das dimensões do questionário (versão dos alunos e da professora).

A.

O que sentes em relação à <u>escola</u>, ao <u>curso</u>, à <u>turma</u> e ao <u>Inglês</u>?	O que sentem os teus alunos desta turma em relação à <u>escola</u>, ao <u>curso</u>, à <u>turma</u> e ao <u>Inglês</u>?
1 -Gosto de vir para a escola	1 -Gostam de vir para a escola
2 -Gosto do curso que frequento	2 -Gostam do curso que frequentam
3 -Gosto da minha turma	3 -Gostam da turma
4 -Gosto de aprender Inglês	4 -Gostam de aprender Inglês
5 -Acho que o Inglês me vai ser útil	5 -Acham que o Inglês lhes vai ser útil
6 -Gosto da minha professora de Inglês	6 -Gostam de mim enquanto professora de Inglês
7 -Gosto do método de ensino da professora de Inglês	7 -Gostam do meu método de ensino
8 -Gosto do método de avaliação usado em Inglês	8 -Gostam do método de avaliação usado em Inglês

Quadro 9- Dimensão A (alunos e professora): sentimentos dos alunos

B.

Que imagem tens de ti enquanto aluno(a) de Inglês?	Que imagem tens dos alunos desta turma enquanto alunos de Inglês?
Na aprendizagem do Inglês, <u>sou um(a) aluno(a)</u>...	Na aprendizagem do Inglês, <u>são alunos</u>...
1-Motivado(a)	1-Motivados(as)
2-Atento(a)	2-Atentos(as)
3-Curioso(a) de aprender	3-Curiosos (as) de aprender
4-Responsável	4-Responsáveis
5-Auto-confiante	5-Auto-confiantes
6-Participativo(a)	6-Participativos (as)
7-Crítico(a)	7-Críticos(as)
8-Colaborativo(a)	8-Colaborativos(as)
9-Consciente das minhas dificuldades	9-Conscientes das suas dificuldades
10-Capaz de ultrapassar dificuldades	10-Capazes de ultrapassar dificuldades
11-Consciente dos meus progressos	11-Conscientes dos seus progressos

Quadro 10- Dimensão B (alunos e professora): imagem dos alunos

C.

O que pensas da tua <u>professora</u> de Inglês?	Que imagens tens de <u>ti</u> enquanto professora de Inglês nesta turma?
A minha <u>professora</u> de Inglês...	Enquanto professora de Inglês...
1-Está atenta aos meus interesses e necessidades	1-Estou atenta aos interesses e necessidades dos alunos
2-Preocupa-se com o que sinto ou penso	2-Preocupo-me com o que eles sentem ou pensam
3-Ajuda-me a definir planos de aprendizagem	3-Ajudo-os a definir planos de aprendizagem
4-Incentiva-me a aprender	4-Incentivo-os a aprender
5-Elogia os meus esforços e capacidades	5-Elogio os seus esforços e capacidades
6-É compreensiva quando falho	6-Sou compreensiva quando falham
7-Ajuda-me a vencer dificuldades	7-Ajudo-os a vencer dificuldades
8-Avalia-me de forma justa	8-Avalio-os de forma justa

Quadro 11- Dimensão C (alunos e professora): imagem da professora

D.

Qual é o <u>teu</u> papel na aprendizagem de Inglês?	Qual é o papel dos <u>alunos</u> desta turma na tua abordagem de ensino?
Nas aulas de Inglês, tenho oportunidades para...	Nas aulas de Inglês, os alunos têm oportunidades para...
1-Dizer o que sinto e penso	1-Dizer o que sentem e pensam
2-Tomar decisões sobre o que quero aprender e como	2-Tomar decisões sobre o que querem aprender e como
3-Aprender ao meu próprio ritmo, em função dos meus interesses e necessidades	3-Aprender ao seu próprio ritmo, em função dos seus interesses e necessidades
4-Colaborar com os meus colegas	4-Colaborar com os seus colegas
5-Receber apoio dos colegas	5-Receber apoio dos colegas
6-Receber apoio da professora	6-Receber o meu apoio
7-Reflectir sobre a minha aprendizagem	7-Reflectir sobre a sua aprendizagem
8-Participar na minha avaliação	8-Participar na sua avaliação
9-Fazer progressos nas minhas competências de comunicação de Inglês	9-Fazer progressos nas suas competências de comunicação de Inglês

Quadro 12- Dimensão D (alunos e professora): papel dos alunos

E.

O que explica as tuas <u>dificuldades</u> no Inglês?	O que explica as <u>dificuldades</u> dos alunos desta turma no Inglês?
As minhas <u>dificuldades</u> no Inglês são devidas a...	As <u>dificuldades</u> dos alunos no Inglês são devidas a...
1-Falta de motivação	1-Falta de motivação
2-Falta de jeito para as línguas	2-Falta de jeito para as línguas
3-Falta de bases anteriores em Inglês	3-Falta de bases anteriores em Inglês
4-Falta de esforço e dedicação pessoal	4-Falta de esforço e dedicação pessoal
5-Falta de hábitos de estudo	5-Falta de hábitos de estudo
6-Falta de apoio na aula	6-Falta de apoio na aula
7-Falta de apoio/incentivos em casa	7-Falta de apoio/incentivos em casa
8-Método usado pela actual professora de Inglês	8-Método usado por mim
9-Método usado por professores de Inglês anteriores	9-Método usado por professores de Inglês anteriores

Quadro 13- Dimensão E (alunos e professora): factores de dificuldade dos alunos

F.

O que explica os teus <u>progressos</u> no Inglês?	O que explica os <u>progressos</u> dos alunos desta turma no Inglês?
Os meus <u>progressos</u> no Inglês são devidos a...	Os <u>progressos</u> dos alunos no Inglês são devidos a...
1-Motivação	1-Motivação
2-Jeito para as línguas	2-Jeito para as línguas
3-Bases anteriores em Inglês	3-Bases anteriores em Inglês
4-Esforço e dedicação pessoal	4-Esforço e dedicação pessoal
5-Hábitos de estudo	5-Hábitos de estudo
6-Apoio recebido na aula	6-Apoio recebido na aula
7-Apoios/incentivos em casa	7-Apoios/incentivos em casa
8-Método usado pela actual professora de Inglês	8-Método de ensino que uso
9-Método usado por professores de Inglês anteriores	9-Método usado por professores de Inglês anteriores

Quadro 14- Dimensão F (alunos e professora): factores de progresso dos alunos

G.

O que anima e desanima a professora nas aulas de Inglês? E a ti? O que te anima e desanima?	O que te anima e desanima nas aulas de Inglês desta turma? E o que anima e desanima os alunos?
Completa as frases: 1-O que mais anima a minha professora nas aulas de Inglês é... 2-O que mais desanima a minha professora nas aulas de Inglês é... 3-O que mais me anima nas aulas de Inglês é... 4-O que mais me desanima nas aulas de Inglês é...	Completa as frases: 1- O que mais me anima nas aulas de Inglês é... 2-O que mais me desanima nas aulas de Inglês é... 3-O que mais anima os alunos nas aulas de Inglês é... 4-O que mais desanima os alunos nas aulas de Inglês é...
Queres acrescentar alguma ideia ou comentário?	Queres acrescentar alguma ideia ou comentário?

Quadro 15- Dimensão G (alunos e professora): factores de (des)motivação dos alunos e da professora

Na análise dos dados, decidiu-se juntar as dimensões B e C (imagem dos alunos e da professora), por se considerar que estavam relacionadas e permitirem um melhor estudo comparativo, assim como as dimensões E e F (dificuldades e progressos), pelas

mesmas razões. Na questão G, uma vez que é de resposta aberta, foram sintetizadas as respostas obtidas.

Para cada dimensão, a análise dos dados foi efectuada de diferentes formas:

- a) Análise global das respostas dos alunos (N= 118)
- b) Comparação entre turmas de ensino regular (N= 74) e de ensino profissional (N= 44) (v. exemplo no quadro 16).

A escola, o curso, a turma, o Inglês...	Reg	Pro	Reg	Pro	Reg	Pro	Reg	Pro
	?	?	S	S	D	D	N	N
1-Gosto de vir para a escola								
2-Gosto do curso que frequento								
3-Gosto da minha turma								
4-Gosto de aprender Inglês								
5-Acho que o Inglês me vai ser útil								
6-Gosto da minha professora de Inglês								
7-Gosto do método de ensino da professora de Inglês								
8-Gosto do método de avaliação usado em Inglês								

Quadro 16- Exemplificação: ensino regular vs. ensino profissional

- c) Representações da professora acerca das diferentes turmas (v. exemplo no quadro 17)

A escola, o curso, a turma, o Inglês...	Ens. Regular			Ens. Prof.	
	AV1	LH1	LH2	PAL	PR
1-Gostam de vir para a escola					
2-Gostam do curso que frequentam					
3-Gostam da turma					
4-Gostam de aprender Inglês					
5-Acham que o Inglês lhes vai ser útil					
6-Gostam de mim enquanto professora de Inglês					
7-Gostam do meu método de ensino					
8-Gostam do método de avaliação usado em Inglês					

Quadro 17- Exemplificação: visão da professora sobre as turmas

- d) Comparação entre as representações dos alunos e da professora por turma (v. exemplo no quadro 18).

A escola, o curso, a turma, o Inglês...	Alunos				Prof	GA P-A
	?	S	D	N		
1-Gosto de vir para a escola						
2-Gosto do curso que frequento						
3-Gosto da minha turma						
4-Gosto de aprender Inglês						
5-Acho que o Inglês me vai ser útil						
6-Gosto da minha professora de Inglês						
7-Gosto do método de ensino da professora de Inglês						
8-Gosto do método de avaliação usado em Inglês						

Quadro 18- Exemplificação quadro de comparação de representações P-A

Como se pode constatar no quadro 18, acrescentámos uma coluna final relativa ao confronto dos dados dos alunos com as representações da professora: Grau de Aproximação entre as respostas da Professora e dos Alunos (GA P-A) e onde definimos 3 graus - B, Baixo; M, Moderado; E, Elevado. Comparando a percentagem de respostas dos alunos nas opções *Sim*, *Depende*, *Não* e *Não sei* (?) com as respostas da professora nas opções *Maioria Sim*, *Variável*, *Maioria Não*, e *Não sei* (?), determinámos, assim, o grau de aproximação entre as representações de ambos os intervenientes, com base nos critérios apresentados no quadro 19. Como ponto de partida, tomou-se a resposta da professora. Assim, por exemplo, se num dado item a professora responde “*Maioria sim*” para uma dada turma, o grau de aproximação às representações dos alunos dessa turma depende da percentagem de alunos que responde *Sim*. A distribuição dos intervalos percentuais das respostas dos alunos obteve-se pela divisão de 100% em 3 partes equitativas. No caso da resposta “*Variável*” por parte da professora, o raciocínio é distinto: o grau de aproximação depende do grau de convergência nas respostas dos alunos (v. última coluna do quadro 19), ou seja, quanto maior for a variação das respostas dos alunos, maior é o grau de aproximação.

		Respostas da professora			
		? – Não sei/Não tenho uma opinião definida	MS – Na <u>maioria</u> dos casos, <u>sim</u>	MN – Na <u>maioria</u> dos casos, <u>não</u>	V – Variável: varia muito na turma/ de aluno para aluno
Respostas dos alunos	? – Não sei/Não tenho uma opinião definida	$\leq 33\%$: GA Baixo 34%-66%: GA Moderado $\geq 67\%$: GA Elevado			Um valor $\geq 67\%$: GA Baixo Um ou mais valores entre 34%-66%: GA Moderado Todos os valores $\leq 33\%$: GA Elevado
	S – Em geral, <u>sim</u>		$\leq 33\%$: GA Baixo 34%-66%: GA Moderado $\geq 67\%$: GA Elevado		
	N – Em geral, <u>não</u>			$\leq 33\%$: GA Baixo 34%-66%: GA Moderado $\geq 67\%$: GA Elevado	
	D – <u>Depende</u> : às vezes sim, outras vezes não				

Quadro 19- Determinação do grau de aproximação (GA) entre representações da professora e dos alunos

Para o tratamento de dados da secção G do questionário, composta por quatro frases completadas pelos alunos e pela professora sobre factores de (des)motivação, foi feita uma síntese das respostas tendo sempre em vista a determinação de factores de (des)motivação dos alunos e da professora de acordo com as suas representações, registando-se a frequência da sua ocorrência.

2.5 Relevância e limitações do estudo

Pretende-se que este estudo seja relevante para a compreensão das relações entre ensino e aprendizagem com base nas representações dos actores. Almeja-se contribuir para a construção e divulgação de conhecimento científico útil à comunidade escolar e fomentar a reflexão sobre a temática estudada, partindo do princípio de que este projecto “não é uma simples representação do futuro, mas o futuro para fazer, um futuro a construir, uma ideia a transformar” (Barbier, 1991, p. 37).

Foram seguidas algumas estratégias para elevar a qualidade do estudo, nomeadamente o rigor ético (no acesso ao terreno, anonimato de respostas, confidencialidade de informação, participação informada dos inquiridos) e a triangulação dos dados (ensino regular vs. ensino profissional, professora vs. alunos).

Este estudo apresenta, no entanto, limitações, uma vez que os resultados só podem ser compreendidos no contexto em que foram recolhidos os dados; a informação obtida, embora de âmbito alargado, seria enriquecida com a realização de entrevistas (à professora e aos alunos em grupos-turma); a relação do estudo com as práticas é indirecta, mediada pelas representações dos sujeitos. Por outro lado, teme-se a falta de conhecimentos e experiência necessários à investigação educacional, dificuldades de gestão de tempo, isolamento... Contudo, estas condicionantes podem tornar o projecto ainda mais pertinente, exigindo resistência, disponibilidade, persistência e, sobretudo, esperança, pois como lembra Vieira:

Ter esperança não é, portanto, o mesmo que abraçar um idealismo ingénuo, ou uma retórica sem consequências práticas. Pelo contrário, implica construir continuamente uma visão crítica da educação, dos paradoxos e dilemas que a atravessam, das (im)possibilidades que nela se desenham a cada momento, e com base nessa visão dar passos também continuamente, por muito curtos que sejam, no sentido dos ideais que defendemos, sem desistir. (2008, p. i)

Do ponto de vista do valor do estudo no meu desenvolvimento profissional, a sua “arquitectura” contou sempre com o incentivo das palavras de Paulo Freire: “pensar a prática ensina a pensar da mesma forma como ensina a praticar melhor” (1997, p. 75).

Capítulo 3 – As representações dos alunos e da professora

Neste capítulo, procede-se à apresentação e análise dos dados recolhidos junto das 5 turmas e da sua professora, em função das 7 dimensões do questionário administrado à professora e aos alunos para o estudo das suas representações no âmbito do ensino e aprendizagem do Inglês:

- A. Sentimentos dos alunos em relação à escola, ao curso, à turma e ao Inglês
- B. Imagem dos alunos
- C. Imagem da professora
- D. Papel dos alunos na aprendizagem
- E. Factores de dificuldade dos alunos
- F. Factores de progresso dos alunos
- G. Factores de (des)motivação da professora e dos alunos nas aulas

Dada a sua relação estreita, agruparam-se as dimensões B e C e E e F, o que significa que este capítulo se encontra estruturado em 5 secções, terminando com uma síntese:

- 3.1 Sentimentos dos alunos em relação à escola, ao curso, à turma e ao Inglês
- 3.2 Imagem dos alunos e imagem da professora
- 3.3 Papel dos alunos na aprendizagem
- 3.4 Factores de dificuldade e de progresso dos alunos
- 3.5 Factores de (des)motivação da professora e dos alunos
- 3.6 Síntese de resultados

Nas dimensões A a F, a análise está organizada do seguinte modo:

- Análise global das respostas dos alunos (N= 118)
- Comparação entre turmas de ensino regular (N= 74) e de ensino profissional (N= 44)
- Representações da professora acerca das diferentes turmas
- Comparação entre as representações da professora e dos alunos. Para esta comparação nas dimensões A-F, foram determinados critérios para a definição de três graus de aproximação: B: Baixo; M: Moderado; E: Elevado, conforme explicado no capítulo anterior (v. quadro 19).

Todos os dados se encontram sintetizados nos anexos 3 a 11.

3.1 Sentimentos dos alunos em relação à escola, ao curso, à turma e ao Inglês

Esta primeira dimensão prende-se com a necessidade de conhecermos os alunos e o seu contexto. Importava conhecer a sua representação global acerca da escola, do curso, da turma, do Inglês, da professora e do método usado. Como diz Lapo “para ser um professor que marca a diferença é necessário compreender a sala de aula a partir da perspectiva dos alunos, procurando desenvolver a auto-estima através do ‘conhecimento e da compreensão do aluno’” (2010, p. 172). É importante também termos em conta que esta representação que o aluno faz da escola e do seu contexto foi por ele construída a partir da sua experiência e vivência no meio social do qual faz parte pois, como assevera Pedra, “Ao chegar à escola, o aluno não chega ‘vazio’” (1992, p. 92). Do ponto de vista do professor, “conhecer as percepções dos seus alunos permite-lhe construir um ponto de partida indispensável à realização da avaliação formativa. A ausência de informação sobre a forma como cada um dos seus alunos aprende coloca em risco qualquer intenção de os avaliar fidedignamente” (Moreira & Vieira, 1993, p. 77).

Olhando para o quadro 20, verifica-se que, quando indagados sobre se gostam *da escola, da turma, de Inglês, da professora e do seu método*, todas as respostas afirmativas apresentam percentagens acima de 50% à excepção do item *Gostar de vir para a escola*, em que os alunos se dividem entre a opção *Sim* (45%) e *Depende* (50%).

A escola, o curso, a turma, o Inglês...	?	S	D	N
1- Gostar de vir para a escola	1%	45%	50%	4%
2- Gostar do curso que frequento		87%	8%	5%
3- Gostar da minha turma	1%	72%	25%	2%
4- Gostar de aprender Inglês	3%	59%	31%	7%
5- Achar que o Inglês me vai ser útil	3%	81%	12%	4%
6- Gostar da minha professora de Inglês		86%	13%	1%
7- Gostar do método de ensino da professora de Inglês	3%	65%	29%	3%
8- Gostar do método de avaliação usado em Inglês	12%	53%	28%	7%

Quadro 20- Sentimentos dos alunos: resultados globais

Do meu ponto de vista, talvez este resultado não seja surpreendente se se considerar que estes alunos ainda se encontram em fase de adaptação, uma vez que mudaram de nível de ensino, transitaram para uma escola com uma maior dimensão

física e foram confrontados com a decisão da escolha de um curso. Provavelmente, ainda estarão a viver o desafio da (in)adaptação.

De salientar que as respostas na opção *Não* em qualquer dos itens não ultrapassam os 7%, o que pode considerar-se muito satisfatório. Não se pode também deixar de referir os 86% de alunos que gostam da professora, o que se considera ser já um bom ponto de partida, pois como Day sublinha, “os relacionamentos afectivos existentes entre professores e alunos são fundamentais para o êxito do ensino e da aprendizagem” (2004, p. 57).

De realçar também as 53% de respostas afirmativas relativamente ao item *Gostar do método de avaliação da professora*. Comparativamente com os outros itens, este resultado pode dever-se talvez ao facto de ainda estar bastante enraizada nos alunos a ideia de que avaliação corresponde ao final do período, e o questionário foi preenchido antes dessa data. Ainda há muito a fazer para interiorizarmos a ideia de que, como defende Perrenoud, é a avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar (1999).

Ao analisarmos comparativamente os resultados dos alunos do ensino regular (N= 74) com os do ensino profissional (N= 44) no quadro 21, encontramos poucas diferenças a nível dos cursos. O único aspecto em que a diferença é mais visível (superior a 15%) é *gostar do método de avaliação usado em Inglês*, onde as representações dos alunos do ensino profissional são mais positivas.

A escola, o curso, a turma, o Inglês...	Reg	Pro	Reg	Pro	Reg	Pro	Reg	Pro
	?	?	S	S	D	D	N	N
1-Gostar de vir para a escola		2%	42%	50%	54%	43%	4%	5%
2-Gostar do curso que frequento			93%	77%	7%	12%		11%
3-Gostar da minha turma	3%		70%	75%	26%	23%	1%	2%
4-Gostar de aprender Inglês	1%	5%	64%	52%	30%	34%	5%	9%
5-Achar que o Inglês me vai ser útil	1%	4%	87%	73%	9%	16%	3%	7%
6-Gostar da minha professora de Inglês			88%	82%	12%	14%		4%
7-Gostar do método de ensino da professora de Inglês	3%	4%	65%	66%	32%	23%		7%
8-Gostar do método de avaliação usado em Inglês	16%	4%	47%	64%	30%	25%	7%	7%

Quadro 21- Sentimentos dos alunos (ensino regular vs. ensino profissional)

Os alunos do ensino regular estão mais satisfeitos com o curso que frequentam do que os alunos do ensino profissional já que a percentagem de alunos que diz *gostar do curso* é superior. No ensino profissional, 11% declaram não gostar do curso e 12% dizem que *Depende*. Aliás, esta representação dos alunos vai ao encontro de uma declaração da professora da disciplina aquando do preenchimento do seu questionário, relativamente a uma das turmas do ensino profissional:

Estes alunos estão no curso de análises porque não tinham lugar no que queriam, à excepção de uma aluna.

Esta turma sofreu inúmeras alterações desde o início do ano lectivo, com alunos a serem transferidos, conforme iam abrindo vagas noutros cursos, e alunos a entrarem, por transferência de outros. Estas últimas não foram porque os alunos quisessem este curso em particular: queriam tão-somente sair dos cursos regulares (segundo várias alunas, porque é mais difícil), ou vêm de outras escolas. (questionário da professora, turma PAL)

De referir também que a percentagem dos alunos que diz *achar que o Inglês lhe vai ser útil* é superior no ensino regular e as opções *Não*, *Depende* e *?* são superiores no ensino profissional. Outro factor importante é que a percentagem assinalada na opção *Sim* relativamente a *gostar do método de avaliação* é nitidamente superior no ensino profissional, o que poderá ir ao encontro do que a professora diz na sua dissertação de Mestrado:

No que diz respeito ao ensino nos Cursos Profissionais, o Projecto Educativo da Escola Martins Sarmiento não o distingue do Ensino Regular (de Prosseguimento de Estudos), em termos de objectivos educativos a atingir ou estratégias a utilizar. A diferenciação é feita por força do programa próprio destes cursos, que obrigam a processos de planificação e avaliação muito diferentes dos utilizados no Ensino Regular: estes estão organizados por módulos independentes, sendo a avaliação de cada módulo feita no final do mesmo, e tendo o aluno de assegurar a transição a todos os módulos de forma a obter aproveitamento. (Menezes, 2009b, p. 24)

Passando agora aos dados por turma, apresentam-se em seguida as respostas da professora à questão *O que sentem os teus alunos em relação à escola, ao curso, à turma e ao Inglês*, com base nas quais foi construído o quadro 22. Como já foi referido a escala de resposta da professora era: **?** Não sei/ Não tenho uma opinião definida, **MS** Na maioria dos casos, sim, **V** Variável: varia muito na turma/ de aluno para aluno, **MN** Na maioria dos casos, não.

A escola, o curso, a turma, o Inglês...	Ens. Regular			Ens. Prof.	
	AV1	LH1	LH2	PAL	PR
1-Gostam de vir para a escola	V	MS	V	MS	V
2-Gostam do curso que frequentam	MS	MS	V	MN	MS
3-Gostam da turma	MS	MS	MS	MS	MS
4-Gostam de aprender Inglês	V	MS	V	MN	V
5-Acham que o Inglês lhes vai ser útil	V	MS	V	V	V
6-Gostam de mim enquanto professora de Inglês	V	MS	MS	MS	V
7-Gostam do meu método de ensino	V	MS	V	MS	MS
8-Gostam do método de avaliação usado em Inglês	MS	MS	V	MS	MS

Quadro 22- Sentimentos dos alunos: a visão da professora sobre as turmas

Verifica-se que a representação da professora relativamente aos sentimentos dos alunos varia significativamente de turma para turma. A turma LH1 (Línguas e Humanidades) parece ser a mais homogénea e a turma PAL (Profissional de Análises Laboratoriais) a mais heterogénea, visto as respostas da professora variarem entre a opção *MS*, *MN* e *V*. Relativamente às turmas AV1 (Artes Visuais), LH2 (Línguas e Humanidades 2) e PR (Profissional de Restauração), as representações são coincidentes em vários aspectos. Pode ainda observar-se que a turma LH1 é aquela sobre a qual a professora tem uma representação mais positiva, considerando que a maioria dos alunos tem sentimentos positivos em todos os aspectos referidos. Por outro lado, e fazendo uma leitura horizontal da tabela, verifica-se que os aspectos onde a professora detecta maior variação nas turmas são: *gostar de vir para a escola* (*Variável* em 3 turmas), *gostar de aprender Inglês* (*Variável* em 3 turmas e *MN* numa) e *achar que o Inglês vai ser útil* (*Variável* em 4 turmas).

Analisa-se, agora, os dados de cada uma das turmas em confronto com a representação da professora, assinalando o grau de aproximação entre as representações da professora e dos alunos (GA P-A) nas tabelas que se seguem, conforme o quadro 19 apresentado no capítulo anterior e onde são definidos três graus de aproximação: E - Elevado; M - Moderado; B - Baixo. De salientar que, relativamente à resposta *Variável*, esta não pode reduzir-se à comparação com a resposta *Depende* dos alunos, uma vez que não têm um significado equivalente. A opção *Variável* significa que, para a professora, existe variação entre os alunos, ao passo que a opção *Depende* para os

alunos tem a ver com a frequência (às vezes sim, outras vezes não). Assim, neste caso o grau de aproximação foi definido na seguinte base:

Prof ^a	Alunos	GA P-A
<u>V</u> +	Nenhum valor dos alunos superior a 33% nos pontos da escala	= Grau Elevado
<u>V</u> +	Um ou mais valores dos alunos entre 34% e 66% nos pontos da escala	= Grau Moderado
<u>V</u> +	Um valor dos alunos igual ou superior a 67% nos pontos da escala	= Grau Baixo

Portanto, deve-se ter em linha de conta que quando a professora responde *Variável* isso significa que varia de aluno para aluno, e para os alunos que respondem *Depende* isso significa que é variável para cada aluno, dependendo da situação. Ou seja, ao responderem *Depende*, os alunos mostram instabilidade na sua representação, ao passo que a professora ao responder *Variável* pretende salientar que se trata mais da variação entre os alunos - uns sim, outros não. Nos quadros comparativos são usadas cores distintas na última coluna, para assinalar os três graus de aproximação considerados.

Começando pela turma do ensino regular AV1 (Artes Visuais), e observando os dados do quadro 23, constata-se que os itens 1 e 8 são os que mais se destacam pela negativa, com percentagens pouco acentuadas na opção *Sim*.

A escola, o curso, a turma, o Inglês...	Alunos				Prof	GA
	?	S	D	N		
1-Gostar de vir para a escola		37%	56%	7%	V	M
2-Gostar do curso que frequento		93%	7%		MS	E
3-Gostar da minha turma	4%	55%	37%	4%	MS	M
4-Gostar de aprender Inglês	4%	59%	26%	11%	V	M
5-Achar que o Inglês me vai ser útil	4%	85%	7%	4%	V	B
6-Gostar da minha professora de Inglês		78%	22%		V	B
7-Gostar do método de ensino da professora de Inglês		63%	37%		V	M
8-Gostar do método de avaliação usado em Inglês	26%	37%	26%	11%	MS	M

Quadro 23- Sentimentos dos alunos da turma AV1: alunos vs. professora

A representação dos alunos vai ao encontro da representação da professora. Apesar disso, sabem que *gostam do curso que frequentam, da turma, da professora, que*

o inglês lhes vai ser útil e o método da professora também é do seu agrado. Quanto ao método de avaliação, a percentagem de alunos que teve dúvidas (?) é elevada e isto poderá prender-se, como já referimos, com a noção que os alunos têm de avaliação mais associada à nota final.

No respeitante a quase todos estes aspectos, o grau de aproximação entre as respostas dos alunos e da professora situa-se entre o Moderado e o Baixo uma vez que relativamente a esta dimensão se obteve 1 grau de aproximação Baixo em 2 itens, Elevado num e Moderado nos 5 itens restantes.

Na turma LH1 (Curso de Línguas e Humanidades), e olhando agora para o quadro 24, os resultados mais uma vez são similares aos apresentados anteriormente no sentido em que as percentagens mais elevadas se concentram na opção *Sim*. Deve também chamar-se a atenção para o facto de só 46% dos alunos assinalarem a opção *Sim* relativamente a *gostar de vir para a escola* e 55% optarem pelo *Depende*.

O grau de aproximação entre as respostas da professora e dos alunos é elevado em quase todos os itens, o que realça a sintonia entre ambos os intervenientes.

A escola, o curso, a turma, o Inglês...	Alunos				Prof	GA P-A
	?	S	D	N		
1-Gostar de vir para a escola		46%	55%		MS	M
2-Gostar do curso que frequento		91%	9%		MS	E
3-Gostar da minha turma	5%	77%	18%		MS	E
4-Gostar de aprender Inglês		64%	32%	4%	MS	M
5-Achar que o Inglês me vai ser útil		95%	5%		MS	E
6-Gostar da minha professora de Inglês		91%	9%		MS	E
7-Gostar do método de ensino da professora de Inglês	5%	68%	27%		MS	E
8-Gostar do método de avaliação usado em Inglês	9%	64%	27%		MS	M

Quadro 24- Sentimentos dos alunos da turma LH1: alunos vs. professora

No início do ano lectivo e observando os quadros 25 e 26, fornecidos pelo Director de Turma, verificamos que o Inglês era a disciplina preferida para 11 dos 22 alunos e que 8 alunos apresentam o Inglês como sendo a disciplina onde sentem mais dificuldades, o que talvez justifique os 32% que assinalaram a opção *Depende* ao responder ao item *Gostar de aprender Inglês*.

Inglês	11
História	8
Educação Física	7
Português	6

Quadro 25- Disciplinas preferidas: turma LH1

Matemática	17
Inglês	8
Geografia	7
Educação Física	4

Quadro 26- Disciplinas com mais dificuldades: turma LH1

Pela análise do quadro 27, verificamos que na turma LH2 (Línguas e Humanidades) se mantém a mesma visão relativamente a esta dimensão. Os itens 1 e 8 continuam a merecer destaque, pois apresentam percentagens abaixo dos 50% na opção *Sim* e uma percentagem elevada na opção *Depende*.

A escola, o curso, a turma, o Inglês...	Alunos				Prof	GA
	?	S	D	N		P-A
1-Gostar de vir para a escola		44%	52%	4%	V	M
2-Gostar do curso que frequento		96%	4%		V	B
3-Gostar da minha turma		80%	20%		MS	E
4-Gostar de aprender Inglês		68%	32%		V	B
5-Achar que o Inglês me vai ser útil		80%	16%	4%	V	B
6-Gostar da minha professora de Inglês		96%	4%		MS	E
7-Gostar do método de ensino da professora de Inglês	4%	64%	32%		V	M
8-Gostar do método de avaliação usado em Inglês	12%	44%	36%	8%	V	M

Quadro 27- Sentimentos dos alunos da turma LH2: alunos vs. professora

Esta representação contrasta com a apresentada ao Director de turma em que 21 alunos afirmavam gostar da Escola.

O grau de aproximação entre as respostas da professora e dos alunos é Baixo: no item 2, referente a *Gostar do curso*, em que 96% dos alunos responderam *Sim* e a professora assinalou a opção *Variável*, no item 4 em que 68% dos alunos declaram gostar do Inglês e a professora considera Variável e no item 5 em que 80% dos alunos afirmam *achar que o Inglês lhe vai ser útil* e a professora também responde que é

Variável. Verifica-se que, nesta turma, a sintonia de representação é menor do que na turma anterior, tal como na primeira turma.

Passando à turma PAL (Profissional de Análises Laboratoriais), e analisando o quadro 28, pode dizer-se que os alunos têm uma representação globalmente positiva relativamente aos itens em análise nesta dimensão, pois só nas respostas ao item 4 *Gostar de aprender inglês*, apresentam na resposta *Sim* uma percentagem inferior a 50%. No entanto, e comparativamente com as três turmas do ensino regular, o total de respostas afirmativas é globalmente menor, nunca ultrapassando os 77%.

Esta representação dos alunos é coincidente com a apresentada, no início do ano lectivo, ao Director de turma, quando lhes perguntou em que disciplinas tinham mais dificuldades e em que 14 alunos assinalaram o Inglês. 18% de alunos assinalam a opção *Não* no respeitante a *gostar do curso*, o que se aproxima levemente do que afirmou a professora no preenchimento do questionário desta turma, e já referido anteriormente, de que grande parte destes alunos veio para este curso por pensarem ser mais fácil que o ensino regular.

A escola, o curso, a turma, o Inglês...	Alunos				Prof	GA P-A
	?	S	D	N		
1- Gostar de vir para a escola	5%	50%	36%	9%	MS	M
2- Gostar do curso que frequento		73%	9%	18%	MN	B
3- Gostar da minha turma		77%	23%		MS	E
4- Gostar de aprender Inglês	4%	46%	36%	14%	MN	B
5- Achar que o Inglês me vai ser útil	5%	77%	14%	4%	V	B
6- Gostar da minha professora de Inglês		77%	14%	9%	MS	E
7- Gostar do método de ensino da professora de Inglês	9%	50%	32%	9%	MS	M
8- Gostar do método de avaliação usado em Inglês	4%	50%	32%	14%	MS	M

Quadro 28- Sentimentos dos alunos da turma PAL: alunos vs. professora

O grau de aproximação entre as respostas dos alunos e as da professora é variável, sendo Baixo relativo a 3 itens, nomeadamente, no que diz respeito a *gostar do curso*, a *gostar de aprender inglês* e a *achar que o Inglês lhes vai ser útil*, Médio em 3 itens e Elevado em 2.

Observando os dados do quadro 29, verificamos que na turma PR (Profissional de Restauração), todos os alunos têm uma representação bastante positiva relativamente

a todos os itens. Nota-se, no entanto, que nos itens *gostar de vir para a escola* e *gostar de aprender inglês* as percentagens são mais baixas.

A escola, o curso, a turma, o Inglês...	Alunos				Prof	GA P-A
	?	S	D	N		
1- Gostar de vir para a escola		50%	50%		V	M
2- Gostar do curso que frequento		82%	14%	4%	MS	E
3- Gostar da minha turma		73%	23%	4%	MS	E
4- Gostar de aprender Inglês	5%	59%	32%	4%	MS	M
5- Achar que o Inglês me vai ser útil	5%	68%	18%	9%	V	B
6- Gostar da minha professora de Inglês		86%	14%		V	B
7- Gostar do método de ensino da professora de Inglês		82%	14%	4%	MS	E
8- Gostar do método de avaliação usado em Inglês	5%	77%	18%		MS	E

Quadro 29- Sentimentos dos alunos da turma PR: alunos vs. Professora

As representações dos alunos e da professora são bastante próximas, excepto nos itens 5 e 6 em que o grau de aproximação é Baixo. A maioria dos alunos considera que *o Inglês lhe vai ser útil* e diz *gostar da professora de Inglês* enquanto a representação da professora se situa na opção *Variável*.

De salientar que, de acordo com os dados fornecidos pelo Director de Turma, a maioria destes alunos veio para esta escola devido ao curso que pretendia.

Apresenta-se, de seguida, uma síntese dos graus de aproximação, cujo objectivo é demonstrar a sintonia ou não entre as representações dos alunos e da professora nesta dimensão. Assim, como se pode verificar pela análise do quadro 30, a sintonia das representações situa-se entre o grau Moderado (16) e Elevado (14).

O item onde se nota que há menos sintonia entre as representações de alunos e professora é o que se prende com a utilidade do Inglês, visto ter obtido 4 níveis Baixos.

	Graus de aproximação P-A							
A escola, o curso, a turma, o Inglês...	Turmas					Total		
	AV1	LH1	LH2	PAL	PR	B	M	E
1- Gostar de vir para a escola	M	M	M	M	M		5	
2- Gostar do curso	E	E	B	B	E	2		3
3- Gostar da turma	M	E	E	E	E		1	4
4- Gostar de aprender Inglês	M	M	B	B	M	2	3	
5- Achar que o Inglês vai ser útil	B	E	B	B	B	4		1
6- Gostar da professora de Inglês	B	E	E	E	B	2		3
7-Gostar do método de ensino da professora de Inglês	M	E	M	M	E		3	2
8-Gostar do método de avaliação usado em Inglês	M	M	M	M	E		4	1
Total						10	16	14

Quadro 30- Sentimentos dos alunos: sintonia das representações?

3.2 Imagem dos alunos e imagem da professora

Partindo do princípio de que as representações que os alunos têm de si próprios contribuem ou influenciam o modo como aprendem, o seu sucesso ou insucesso, era também importante saber qual o seu auto-conceito. Postic defende que “Os jovens, hoje, procuram ter e não ser. Os educadores devem levá-los a descobrir que só se possui realmente o que se ganha em relação a si próprio, através do esforço sobre si para existir, posicionando-se como pessoa face aos outros e fazendo assim um acto de liberdade” (1995, p. 83).

Importava conhecer a representação que o aluno tem de si próprio enquanto aprendente, identificar os seus modos pessoais de aprender, assim como o que pensa da sua professora de Inglês. Devemos ter sempre presente que

Aprender é, antes de mais, um fenómeno pessoal e, assim, o *auto-conhecimento* deve estar na base das práticas de avaliação. (...) Este deve constituir a base de consciencialização e da reconstrução das suas concepções e práticas de aprendizagem da língua, contribuindo significativamente para aprender a aprendê-la. (Moreira & Vieira, 1993, p. 77)

A reflexão introspectiva (*Na aprendizagem do Inglês sou um aluno...*) vai no sentido de responsabilizar o aluno no processo de ensino e aprendizagem e,

relativamente ao que pensa do professor (*A minha professora de Inglês...*) é importante conhecer as representações dos nossos alunos. Temos de estar preparados para as menos favoráveis e não esquecermos que eles são os nossos maiores observadores e críticos. Da mesma forma, interessava conhecer a imagem que a professora tem de si e dos seus alunos.

Como se pode verificar no quadro 31, os alunos apresentam uma auto-imagem negativa em quase todos os 11 itens, ou seja, sabem que nem sempre são alunos *motivados, atentos, auto-confiantes, participativos, críticos e colaborativos*, uma vez que a percentagem de respostas na opção *Sim* se situa abaixo dos 40%, sendo que a opção *Depende* tem percentagens superiores a 50% em quase todos os itens correspondentes a estas características.

Na aprendizagem do Inglês, <u>sou um(a) aluno(a)</u> ...	?	S	D	N
1-Motivado(a)	1%	39%	58%	2%
2-Atento(a)	1%	39%	57%	3%
3-Curioso(a) de aprender	2%	47%	47%	4%
4-Responsável		58%	39%	3%
5-Auto-confiante	3%	34%	52%	11%
6-Participativo(a)	4%	19%	65%	12%
7-Crítico(a)	9%	25%	50%	16%
8-Colaborativo(a)	2%	37%	53%	8%
9-Consciente das minhas dificuldades	4%	83%	13%	
10-Capaz de ultrapassar dificuldades	3%	49%	44%	4%
11-Consciente dos meus progressos	3%	69%	24%	4%
A minha <u>professora</u> de Inglês...	?	S	D	N
1-Está atenta aos meus interesses e necessidades	2%	76%	21%	1%
2-Preocupa-se com o que sinto ou penso	7%	69%	21%	3%
3-Ajuda-me a definir planos de aprendizagem	7%	79%	11%	3%
4-Incentiva-me a aprender	2%	87%	8%	3%
5-Elogia os meus esforços e capacidades	10%	48%	37%	5%
6-É compreensiva quando falho	6%	68%	25%	1%
7-Ajuda-me a vencer dificuldades	4%	81%	14%	1%
8-Avalia-me de forma justa	10%	75%	14%	1%

Quadro 31- Imagem dos alunos e imagem da professora: resultados globais

Por outro lado, dizem ser responsáveis, ter consciência das dificuldades e, a maior parte, diz ter consciência dos progressos. Assinalaram não ter auto-confiança, mas, paradoxalmente, cerca de metade considera ser capaz de ultrapassar as dificuldades.

Bem diferente, é a imagem que têm da professora de Inglês em que, dos 8 itens, só o item 5, *Elogia os meus esforços e capacidades*, obteve uma percentagem de 48% na opção *Sim*, contra 37% na opção *Depende*. Todos os restantes itens obtiveram percentagens a partir de 68%. De notar que as respostas dos alunos se dividem por todas as opções, sendo que a maior percentagem se situa na opção *Sim*.

Entende-se que esta análise da auto-imagem não pode ser muito exaustiva tendo em conta que todos os itens desta dimensão remetem para contextos em que o papel do aluno é encarado como participante activo no processo de aprendizagem. Poderá considerar-se que o aluno não tenha uma representação precisa da noção de *participativo, crítico, colaborativo*, entre outros.

Passamos, agora, à análise comparativa dos alunos do ensino regular e do ensino profissional, no quadro 32.

Na aprendizagem do Inglês, <u>sou um(a) aluno(a)...</u>	Reg	Pro	Reg	Pro	Reg	Pro	Reg	Pro
	?	?	S	S	D	D	N	N
1 - Motivado(a)		2%	39%	39%	60%	57%	1%	2%
2 - Atento(a)		2%	38%	41%	61%	52%	1%	5%
3 - Curioso(a) de aprender		5%	49%	43%	50%	43%	1%	9%
4 - Responsável			58%	59%	39%	39%	3%	2%
5 - Auto-confiante	1%	7%	30%	41%	57%	43%	12%	9%
6 - Participativo(a)	1%	9%	19%	20%	68%	62%	12%	9%
7 - Crítico(a)	5%	14%	30%	18%	49%	52%	16%	16%
8 - Colaborativo(a)	3%		35%	41%	57%	45%	5%	14%
9 - Consciente das minhas dificuldades	4%	5%	87%	77%	9%	18%		
10 - Capaz de ultrapassar dificuldades	3%	4%	48%	50%	46%	39%	3%	7%
11 - Consciente dos meus progressos	3%	5%	67%	70%	26%	20%	4%	5%
A minha <u>professora</u> de Inglês...	?	?	S	S	D	D	N	N
1 - Está atenta aos meus interesses e necessidades	1%	2%	79%	73%	20%	23%		2%
2 - Preocupa-se com o que sinto ou penso	7%	7%	69%	70%	23%	18%	1%	5%
3 - Ajuda-me a definir planos de aprendizagem	11%		78%	79%	10%	14%	1%	7%
4 - Incentiva-me a aprender	1%	2%	92%	80%	7%	11%		7%
5 - Elogia os meus esforços e capacidades	9%	11%	49%	48%	37%	36%	5%	5%
6 - É compreensiva quando falho	7%	4%	70%	64%	23%	30%		2%
7 - Ajuda-me a vencer dificuldades	5%	2%	85%	73%	10%	23%		2%
8 - Avalia-me de forma justa	15%	2%	74%	77%	11%	19%		2%

Quadro 32-Imagem dos alunos e imagem da professora (ensino regular vs. ensino profissional)

Constata-se, logo no primeiro olhar e relativamente à auto-imagem dos alunos, que a maior percentagem de respostas, de uns e de outros, se situa, invariavelmente, nas opções *Sim* e *Depende*, sendo que a opção *Depende* é, maioritariamente, superior à opção *Sim* (7 vezes no ensino regular e 6 vezes no ensino profissional) o que poderá indicar que os alunos ainda não têm uma auto-imagem estável.

Relativamente à imagem que os alunos têm da professora de Inglês, a opção com maior percentagem é *Sim*. Podemos então afirmar que as representações da professora são muito positivas, articulando-se com uma prática centrada nos alunos.

Passando agora aos dados por turma, apresentam-se as respostas da professora à questão *Na aprendizagem do Inglês, são alunos... Enquanto professora de Inglês...* com base nas quais se construiu o quadro 33.

Na aprendizagem do Inglês, <u>são alunos</u>...	AV1	LH1	LH2	PAL	PR
1- Motivados(as)	V	MS	MS	MN	MN
2- Atentos(as)	V	MS	MS	MN	V
3- Curiosos(as) de aprender	V	MS	MS	V	V
4- Responsáveis	V	MS	MS	V	V
5- Auto-confiantes	MS	MS	MS	MN	MN
6- Participativos(as)	V	MS	MS	V	MS
7- Críticos(as)	MS	MS	MS	MN	V
8- Colaborativos(as)	V	MS	MS	MS	MS
9- Conscientes das suas dificuldades	V	MS	MS	MS	MS
10- Capazes de ultrapassar dificuldades	V	MS	MS	MS	MN
11- Conscientes dos seus progressos	MS	MS	MS	?	MS
Enquanto professora de Inglês...	AV1	LH1	LH2	PAL	PR
1- Estou atenta aos interesses e necessidades dos alunos	MS	MS	MS	MS	MS
2- Preocupo-me com o que eles sentem ou pensam	MS	MS	MS	MS	MS
3- Ajudo-os a definir planos de aprendizagem	MS	MS	MS	MS	MS
4- Incentivo-os a aprender	MS	MS	MS	MS	MS
5- Elogio os seus esforços e capacidades	MS	MS	MS	MS	MS
6- Sou compreensiva quando falham	V	V	V	V	V
7- Ajudo-os a vencer dificuldades	MS	MS	MS	MS	MS
8- Avalio-os de forma justa	MS	MS	MS	MS	MS

Quadro 33- Visão da professora sobre as turmas e auto-imagem da professora

Analisando as representações da professora sobre as diferentes turmas, verifica-se que são mais positivas nas turmas de Línguas e Humanidades. Das turmas do ensino regular, a turma AV1 (Artes Visuais) é, na opinião da professora, a menos homogénea, uma vez que selecciona a opção *Variável* em 8 dos 11 itens desta dimensão.

A representação da professora relativamente às turmas do ensino profissional é muito idêntica, apresentando algumas variações pontuais. Enquanto professora de Inglês, a professora não assinalou nenhuma diferença entre as turmas relativamente ao seu modo de actuação. Relativamente a todos os itens enunciados, assinalou a opção *Na maioria dos casos, Sim*, enquanto no item *Sou compreensiva quando falham* assinalou *Variável*, o que vem provar a sua humildade enquanto professora e mais uma vez reforçar a ideia de que o professor também aprende ao ensinar.

Passaremos de seguida, à análise dos dados de cada uma das turmas, estabelecendo o confronto com a representação da professora, assinalando para tal o grau de aproximação entre as representações da professora e dos alunos. Seguindo a ordem da dimensão anterior, começamos pela turma do ensino regular AV1 (Artes Visuais), no quadro 34. Nesta turma, continuam a prevalecer as percentagens abaixo dos 50% na opção *Sim*, denotando um papel pouco estável na aprendizagem, evidente nas respostas *Depende*.

Em quase todos os aspectos relativos à professora, as percentagens são elevadas na coluna do *Sim* e há uma aproximação predominantemente elevada se se comparar as suas respostas com as dos alunos. Mais de 70% dos alunos considera que a professora *os incentiva a aprender, os ajuda a vencer as dificuldades e os avalia de forma justa*. Relativamente ao item 1, *Preocupa-se com o que sinto ou penso*, e ao item 5, *Elogia os meus esforços e capacidades*, as representações não são coincidentes. A professora acha que *Sim* e os alunos dividem-se entre a resposta *Sim e Depende*, sendo que, aqui, a percentagem é mais elevada.

Comparando ambas as representações, poder-se-á considerar que existe entre as representações dos alunos e as representações da professora uma aproximação moderada, visto em 3 itens se constatar ser Baixa, em 12 Moderada e em 4 Elevada.

Na aprendizagem do Inglês, <u>sou um(a) aluno(a)</u> ...	Alunos				Prof	GA P-A
	?	S	D	N		
1-Motivado(a)		44%	52%	4%	V	M
2-Atento(a)		30%	70%		V	E
3-Curioso(a) de aprender		41%	59%		V	M
4-Responsável		63%	33%	4%	V	M
5-Auto-confiante		30%	55%	15%	MS	B
6-Participativo(a)		30%	63%	7%	V	M
7-Crítico(a)	4%	30%	48%	18%	MS	B
8-Colaborativo(a)		37%	59%	4%	V	M
9-Consciente das minhas dificuldades	4%	89%	7%		V	B
10-Capaz de ultrapassar dificuldades	3%	52%	41%	4%	V	M
11-Consciente dos meus progressos		63%	26%	11%	MS	M
A minha <u>professora</u> de Inglês...	Alunos				Prof	GA P-A
	?	S	D	N		
1-Está atenta aos meus interesses e necessidades	4%	56%	40%		MS	M
2-Preocupa-se com o que sinto ou penso	11%	41%	44%	4%	MS	M
3-Ajuda-me a definir planos de aprendizagem	15%	63%	22%		MS	M
4-Incentiva-me a aprender		89%	11%		MS	E
5-Elogia os meus esforços e capacidades	8%	37%	48%	7%	MS	M
6-É compreensiva quando falho	15%	52%	33%		V	M
7-Ajuda-me a vencer dificuldades	7%	78%	15%		MS	E
8-Avalia-me de forma justa	11%	74%	15%		MS	E

Quadro 34- Imagem dos alunos e imagem da professora: turma AV1

Não se pode perder de vista também o perfil dos alunos desta turma assim como a sua situação escolar anterior. Como se pode verificar e olhando para os quadros 35 e 36, no início do ano, o Inglês já aparecia como a 3ª disciplina com mais dificuldade e, simultaneamente, a disciplina preferida, apenas por uma minoria de alunos.

Desenho	21
Educação Física	10
Inglês	6
Geometria	5

Quadro 35- Disciplinas preferidas: turma AV1

Português	9
Geometria	7
Inglês	6
Filosofia	5

Quadro 36- Disciplinas com mais dificuldades: turma AV1

A auto-imagem dos alunos da turma LH1 (Línguas e Humanidades), como se pode verificar no quadro 37, é consideravelmente mais positiva uma vez que estes alunos consideram que são *atentos*, têm *curiosidade de aprender*, são *responsáveis* e consideram *ter consciência das suas dificuldades* e sentem-se capazes de as ultrapassar. Mas, como defende Perrenoud “Do desejo de saber à decisão de aprender, o caminho é tortuoso (...) O inferno do fracasso escolar está cheio de boas intenções (...) as resistências do saber e o preço da aprendizagem não podem deixar incólume uma decisão de aprender que, ela própria, quando vacila, enfraquece o desejo de saber que a fundamentava” (2000, pp. 70,71). De notar que a representação da professora coincide com a dos alunos relativamente a estes itens. Alguns destes itens tinham tido sempre percentagens inferiores a 50% na opção *Sim* (nas amostras da globalidade dos alunos, na comparação do ensino regular com o profissional e na turma AV1).

Quanto aos itens *auto-confiante*, *participativo* e *crítico* há um afastamento entre as representações da professora e as dos alunos. A professora considerou que a maioria apresentava as características referidas, no entanto, os alunos sentiram necessidade de escolher a opção *Depende*, nestes e noutros itens, o que contribuiu de certa forma para algum afastamento entre as respostas dos alunos e da professora. Em todo o caso, nesta subdimensão, o grau de aproximação entre as representações dos alunos e da professora deve considerar-se moderado.

Relativamente à representação que têm da professora, ela é muito satisfatória pois, dos 8 itens, 7 obtiveram percentagens a partir de 73% na opção *Sim*. O grau de aproximação entre as respostas dos alunos e da professora é elevado.

Na aprendizagem do Inglês, <u>sou um(a) aluno(a)</u> ...	Alunos				Prof	GA P-A
	?	S	D	N		
1-Motivado(a)		45%	55%		MS	M
2-Atento(a)		55%	45%		MS	M
3-Curioso(a) de aprender		64%	32%	4%	MS	M
4-Responsável		59%	41%		MS	M
5-Auto-confiante	5%	27%	68%		MS	B
6-Participativo(a)	5%	9%	77%	9%	MS	B
7-Crítico(a)	14%	27%	45%	14%	MS	B
8-Colaborativo(a)	9%	41%	41%	9%	MS	M
9-Consciente das minhas dificuldades		95%	5%		MS	E
10-Capaz de ultrapassar dificuldades		50%	50%		MS	M
11-Consciente dos meus progressos	4%	73%	23%		MS	E
A minha <u>professora</u> de Inglês...	Alunos				Prof	GA P-A
	?	S	D	N		
1-Está atenta aos meus interesses e necessidades		82%	18%		MS	E
2-Preocupa-se com o que sinto ou penso	9%	73%	18%		MS	E
3-Ajuda-me a definir planos de aprendizagem	5%	91%		4%	MS	E
4-Incentiva-me a aprender	5%	86%	9%		MS	E
5-Elogia os meus esforços e capacidades	4%	59%	32%	5%	MS	M
6-É compreensiva quando falho		73%	27%		V	B
7-Ajuda-me a vencer dificuldades	5%	86%	9%		MS	E
8-Avalia-me de forma justa	18%	73%	9%		MS	E

Quadro 37- Imagem dos alunos e imagem da professora: turma LH1

Na turma LH2, a auto-imagem dos alunos também é bastante instável (*Depende*). Como se pode verificar no quadro 38, 52% dos respondentes consideram-se responsáveis, 76% dizem ter consciência das suas dificuldades e 68% dos seus progressos, sendo estes os dados mais positivos.

As restantes 8 características enunciadas têm percentagens abaixo de 45%. A coluna da opção *Depende* é a que tem percentagens mais elevadas sendo que relativamente a 3 itens a opção *Não* tem percentagens entre os 16% e os 20%. O grau de aproximação entre a representação da professora e a dos alunos é globalmente moderado.

Na aprendizagem do Inglês, <u>sou um(a) aluno(a)</u> ...	Alunos				Prof	GA P-A
	?	S	D	N		
1-Motivado(a)		28%	72%		V	B
2-Atento(a)		32%	64%	4%	V	M
3-Curioso(a) de aprender		44%	56%		V	M
4-Responsável		52%	44%	4%	V	M
5-Auto-confiante		32%	48%	20%	V	M
6-Participativo(a)		16%	64%	20%	V	M
7-Crítico(a)		32%	52%	16%	V	M
8-Colaborativo(a)		28%	68%	4%	V	B
9-Consciente das minhas dificuldades	8%	76%	16%		V	B
10-Capaz de ultrapassar dificuldades	4%	44%	48%	4%	V	M
11-Consciente dos meus progressos	4%	68%	28%		V	M
A minha <u>professora</u> de Inglês...	Alunos				Prof	GA P-A
	?	S	D	N		
1-Está atenta aos meus interesses e necessidades		100%			MS	E
2-Preocupa-se com o que sinto ou penso		96%	4%		MS	E
3-Ajuda-me a definir planos de aprendizagem	12%	84%	4%		MS	E
4-Incentiva-me a aprender		100%			MS	E
5-Elogia os meus esforços e capacidades	16%	52%	28%	4%	MS	M
6-É compreensiva quando falho	4%	88%	8%		V	B
7-Ajuda-me a vencer dificuldades	4%	92%	4%		MS	E
8-Avalia-me de forma justa	16%	76%	8%		MS	E

Quadro 38- Imagem dos alunos e imagem da professora: turma LH2

A imagem que têm da professora é muito positiva: 100% dos alunos consideram que a professora *está atenta aos seus interesses e necessidades* e que *os incentiva a aprender*. Estes dados parecem indicar que estamos perante uma professora que segue o caminho que Perrenoud tanto aconselha: “Ensinar é, portanto, reforçar a decisão de aprender, sem agir como se ela estivesse tomada de uma vez por todas. É não encerrar o aluno em uma concepção do ser sensato e responsável, que não convém nem mesmo à maior parte dos adultos” (2000, p. 71).

Todos os outros itens estão igualmente bem evidenciados. O único que obteve percentagem mais baixa (52%) foi *elogia os meus esforços e capacidades*. De salientar pela negativa o grau de aproximação Baixo no item “*é compreensiva quando falho*”. A

análise dos dados permite-nos concluir que o grau de aproximação entre a representação que a professora faz de si própria e a dos seus alunos é elevado.

Passando agora aos dados das turmas do ensino profissional e começando pela turma PAL (Profissional de Análises Laboratoriais), no quadro 39, verifica-se que também estes alunos de Inglês têm uma representação de si bastante negativa.

Na aprendizagem do Inglês, <u>sou um(a) aluno(a)</u> ...	Alunos				Prof	GA P-A
	?	S	D	N		
1-Motivado(a)		32%	64%	4%	MN	B
2-Atento(a)	4%	32%	55%	9%	MN	B
3-Curioso(a) de aprender	9%	41%	36%	14%	V	M
4-Responsável		64%	36%		V	M
5-Auto-confiante	10%	36%	36%	18%	MN	B
6-Participativo(a)	9%	23%	59%	9%	V	M
7-Crítico(a)	13%	23%	50%	14%	MN	B
8-Colaborativo(a)		45%	41%	14%	V	M
9-Consciente das minhas dificuldades		82%	18%		V	B
10-Capaz de ultrapassar dificuldades	5%	55%	36%	4%	V	M
11-Consciente dos meus progressos	5%	75%	18%	4%	?	B
A minha <u>professora</u> de Inglês...	Alunos				Prof	GA P-A
	?	S	D	N		
1-Está atenta aos meus interesses e necessidades	5%	68%	23%	4%	MS	E
2-Preocupa-se com o que sinto ou penso	9%	64%	18%	9%	MS	M
3-Ajuda-me a definir planos de aprendizagem		86%		14%	MS	E
4-Incentiva-me a aprender	5%	77%	9%	9%	MS	E
5-Elogia os meus esforços e capacidades	9%	55%	27%	9%	MS	M
6-É compreensiva quando falho	5%	59%	32%	4%	V	M
7-Ajuda-me a vencer dificuldades		73%	23%	4%	MS	E
8-Avalia-me de forma justa		77%	18%	5%	MS	E

Quadro 39- Imagem dos alunos e imagem da professora: turma PAL

Num total de 11 características enunciadas, só 4 apresentam resposta *Sim* com percentagens superiores a 50% e as restantes apresentam percentagens inferiores a este

valor. Releve-se, no entanto, que a maioria diz ter consciência das suas dificuldades e dos seus progressos, embora o grau de aproximação entre as suas respostas e as da professora relativamente a estes itens seja Baixo.

Na representação que têm da professora de Inglês, todos os itens apresentam respostas superiores a 50% na opção *Sim*. A comparação entre as respostas dos alunos e as da professora mostra que há uma elevada aproximação entre ambos relativamente a esta subdimensão. No entanto, o grau de aproximação entre as respostas da professora e dos alunos é tendencialmente baixo relativamente à imagem dos alunos, uma vez que das 11 características aí enunciadas, 6 situam-se num grau de aproximação Baixo.

Os alunos da turma PR (Profissional de Restauração), como se pode analisar pelo quadro 40, relativamente a este grupo, dividem-se muito entre a opção *Sim* e *Depende*. Das 11 características apresentadas aos alunos para se definirem enquanto alunos de Inglês, a percentagem de respostas é inferior a 50% em 7 dessas características na opção *Sim*.

Dizem, no entanto, ter consciência dos progressos e das dificuldades e sentem-se responsáveis, o que parece ser contraditório. Não há uma aproximação entre as respostas dos alunos e da professora, já que dos 11 itens, 5 têm um grau de aproximação Baixo, 4 Moderado e só 2 Elevado. De considerar que as respostas em que o grau de aproximação é elevado são de extrema importância já que indiciam que, quer alunos quer professora, têm consciência das dificuldades e dos progressos dos alunos.

Bem diferente é a representação que os alunos têm da professora, pois só numa resposta é que a maioria não se situa na opção *Sim* e que se prende com *o elogio dos seus esforços e capacidades* embora a percepção da professora seja *Maioria Sim*. O grau de aproximação entre as respostas dos alunos e da professora é Elevado quase em todos os itens desta subdimensão. O principal grau de afastamento situa-se no item 6, *é compreensiva quando falho*, em que a maioria dos alunos considera que *Sim* e a professora diz que é *Variável*.

De salientar que no início do ano lectivo, Inglês era para 15 alunos a disciplina que apresentava maiores dificuldades e Educação física a única disciplina preferida.

Na aprendizagem do Inglês, <u>sou um(a) aluno(a)</u> ...	Alunos				Prof	GA P-A
	?	S	D	N		
1-Motivado(a)	4%	46%	50%		MN	B
2-Atento(a)		50%	50%		V	M
3-Curioso(a) de aprender		46%	50%	4%	V	M
4-Responsável		55%	41%	4%	V	M
5-Auto-confiante	4%	46%	50%		MN	B
6-Participativo(a)	9%	18%	64%	9%	MS	B
7-Crítico(a)	13%	14%	55%	18%	V	M
8-Colaborativo(a)		36%	50%	14%	MS	M
9-Consciente das minhas dificuldades	9%	73%	18%		MS	E
10-Capaz de ultrapassar dificuldades	4%	46%	41%	9%	MN	B
11-Consciente dos meus progressos	5%	68%	23%	4%	MS	E
A minha <u>professora</u> de Inglês...	Alunos				Prof	GA P-A
	?	S	D	N		
1-Está atenta aos meus interesses e necessidades		77%	23%		MS	E
2-Preocupa-se com o que sinto ou penso	5%	77%	18%		MS	E
3-Ajuda-me a definir planos de aprendizagem		73%	27%		MS	E
4-Incentiva-me a aprender		82%	14%	4%	MS	E
5-Elogia os meus esforços e capacidades	14%	41%	45%		MS	M
6-É compreensiva quando falho	5%	68%	27%		V	B
7-Ajuda-me a vencer dificuldades	4%	73%	23%		MS	E
8-Avalia-me de forma justa	5%	77%	18%		MS	E

Quadro 40- Imagem dos alunos e imagem da professora: turma PR

No quadro 41, apresenta-se a síntese dos graus de aproximação das representações nesta dimensão.

Pode considerar-se que o grau de aproximação das respostas dos alunos e da professora é globalmente moderado quanto à imagem dos alunos e elevado quanto à imagem da professora. Destacam-se pela negativa alguns itens da imagem dos alunos por apresentarem um nível de aproximação Baixo em 3 ou 4 das 5 turmas. No caso da

imagem da professora, o item *Sou compreensiva quando falham...* tem um grau de aproximação Baixo em 3 turmas.

Imagem dos alunos	Graus de aproximação P-A							
	Turmas					Total		
	AV1	LH1	LH2	PAL	PR	B	M	E
1- Motivação	M	M	B	B	B	3	2	
2- Atenção	E	M	M	B	M	1	3	1
3- Curiosidade de aprender	M	M	M	M	M		5	
4- Responsabilidade	M	M	M	M	M		5	
5- Auto-confiança	B	B	M	B	B	4	1	
6- Participação	M	B	M	M	B	2	3	
7- Criticidade	B	B	M	B	M	3	2	
8- Colaboração	M	M	B	M	M	1	4	
9- Consciência das dificuldades	B	E	B	B	E	3		2
10- Capacidade de ultrapassar dificuldades	M	M	M	M	B	1	4	
11- Consciência dos progressos	M	E	M	B	E	1	2	2
Imagem da professora	AV1	LH1	LH2	PAL	PR	B	M	E
1- Atenção a interesses e necessidades dos alunos	M	E	E	E	E		1	4
2- Preocupação com o que sentem ou pensam	M	E	E	M	E		2	3
3- Ajuda na definição de planos de aprendizagem	M	E	E	E	E		1	4
4- Incentivo à aprendizagem	E	E	E	E	E			5
5- Elogio dos esforços e capacidades	M	M	M	M	M		5	
6- Compreensão quando falham	M	B	B	M	B	3	2	
7- Ajuda a vencer as dificuldades	E	E	E	E	E			5
8- Avaliação de forma justa	E	E	E	E	E			5
Total						22	42	31

Quadro 41- Imagem dos alunos e imagem da professora: sintonia das representações?

3.3 Papel dos alunos na aprendizagem

Nesta dimensão, pretendia-se verificar que oportunidades são dadas aos alunos dentro da sala de aula, no sentido de promover a sua aprendizagem. Afigura-se de extrema importância perceber até que ponto, no contexto em estudo, são criadas

estratégias que envolvam os alunos na aprendizagem. Na senda de Perrenoud, acredita-se que “nas aulas em que a opinião é livre, e o erro e a negociação são geralmente permitidos, o aluno implicitamente aprende que o seu ofício é o de raciocinar em voz alta” (1995, p. 205). Acredita-se que

Para desenvolver a competência de aprendizagem do aluno, o professor deverá implementar actividades especificamente dirigidas para esse fim, informando o aluno das suas potencialidades e objectivos; deverá, ainda, partilhar com os alunos, tanto quanto possível, a responsabilidade pelas decisões pedagógicas, desde a definição de objectivos à avaliação do processo e do produto da aprendizagem. (Vieira, 1993, pp. 155-6)

Assim, pela análise do quadro 42, está patente que a aula de Inglês é um espaço de colaboração entre pares referido por 71% dos alunos, de interacção entre alunos e professor (87%) e de reflexão (65%). Ferreira considera primordial a interacção com os colegas que, do seu ponto de vista,

constitui uma importante estratégia para facilitar a realização de aprendizagens significativas e para a regulação das mesmas pelo aluno. Pelo confronto de opiniões e de ideias, gera-se a aprendizagem e induz-se o aluno à auto-regulação consciente e responsável, podendo mesmo alargar o conjunto de regulações por ele dominadas. (2007, pp. 122-123)

Nas aulas de Inglês, tenho oportunidades para...	?	S	D	N
1-Dizer o que sinto e penso	6%	47%	44%	3%
2-Tomar decisões sobre o que quero aprender e como	8%	45%	43%	4%
3-Aprender ao meu próprio ritmo, em função dos meus interesses e necessidades	4%	57%	36%	3%
4-Colaborar com os meus colegas		71%	29%	1%
5-Receber apoio dos colegas		73%	25%	2%
6-Receber apoio da professora		87%	11%	2%
7-Reflectir sobre a minha aprendizagem	6%	65%	25%	4%
8-Participar na minha avaliação	12%	60%	26%	2%
9-Fazer progressos nas minhas competências de comunicação de Inglês	6%	68%	25%	1%

Quadro 42- Papel dos alunos: resultados globais

A maior parte dos alunos considera participar na sua avaliação e fazer progressos na competência de comunicação em Inglês. O mesmo não acontece relativamente aos itens 1 e 2, nomeadamente, *dizer o que sinto e penso* e *tomar decisões*

sobre o que quero aprender e como, em que as respostas se dividem entre a opção *Sim* e *Depende* quase de forma equitativa e, ambas, abaixo dos 50%.

Quando comparados os resultados do ensino regular com os do ensino profissional e olhando para o quadro 43, verificam-se algumas diferenças significativas a nível da oportunidade que se dá aos alunos para se envolverem na sua aprendizagem.

Nas aulas de Inglês, tenho oportunidades para...	Reg	Pro	Reg	Pro	Reg	Pro	Re	Pro
	?	?	S	S	D	D	N	N
1-Dizer o que sinto e penso	4%	9%	46%	48%	46%	41%	4%	2%
2-Tomar decisões sobre o que quero aprender e como	10%	4%	34%	64%	51%	30%	5%	2%
3-Aprender ao meu próprio ritmo, em função dos meus interesses e necessidades	6%		43%	80%	47%	18%	4%	2%
4-Colaborar com os meus colegas			66%	80%	33%	20%	1%	
5-Receber apoio dos colegas		2%	69%	73%	28%	23%	3%	2%
6-Receber apoio da professora			86%	89%	11%	11%	3%	
7-Reflectir sobre a minha aprendizagem	7%	2%	65%	66%	21%	32%	7%	
8-Participar na minha avaliação	13%	9%	64%	55%	20%	36%	3%	
9-Fazer progressos nas minhas competências de comunicação de Inglês	5%	7%	72%	64%	23%	27%		2%

Quadro 43- Papel dos alunos (ensino regular vs. ensino profissional)

As percentagens mais elevadas na opção *Sim* sobressaem nos alunos do ensino profissional. Assim, os alunos do ensino profissional quando questionados se têm oportunidade de *tomar decisões sobre o que querem aprender e como*, registam 64% de respostas na opção *Sim* contra 34% no ensino regular. Quando questionados se *aprendem ao seu próprio ritmo*, 80% dos alunos do ensino profissional respondem *Sim* contra 43% no ensino regular. A maior parte destes últimos optou por assinalar *Depende*. De referir que a oportunidade de *colaborar com os colegas* também está mais patente nos alunos do ensino profissional, apesar de não se tratar de uma diferença significativa.

Passando agora para a análise turma a turma, analisaremos o quadro 44, onde se constata que, na opinião da professora, todas as turmas têm a mesma oportunidade de participar na sua aprendizagem. A única diferença diz respeito à turma LH1 (Línguas e Humanidades) em que a professora considera que a oportunidade que dá aos referidos

alunos de *aprenderem ao seu próprio ritmo, em função dos seus interesses e necessidades é Variável*, dependendo assim de aluno para aluno.

Nas aulas de Inglês, os alunos têm oportunidades para...	Ensino regular			Ensino profissional	
	AV1	LH1	LH2	PAL	PR
1-Dizer o que sentem e pensam	MS	MS	MS	MS	MS
2-Tomar decisões sobre o que querem aprender e como	MS	MS	MS	MS	MS
3-Aprender ao seu próprio ritmo, em função dos seus interesses e necessidades	MS	V	MS	MS	MS
4-Colaborar com os seus colegas	MS	MS	MS	MS	MS
5-Receber apoio dos colegas	MS	MS	MS	MS	MS
6-Receber o meu apoio	MS	MS	MS	MS	MS
7-Reflectir sobre a sua aprendizagem	MS	MS	MS	MS	MS
8-Participar na sua avaliação	MS	MS	MS	MS	MS
9-Fazer progressos nas suas competências de comunicação de Inglês	MS	MS	MS	MS	MS

Quadro 44- Papel dos alunos: visão da professora sobre as turmas

Pode concluir-se que a professora de Inglês se afasta nitidamente de um papel directivo e autoritário mais de acordo com o professor tradicional e que está a fazer uma caminhada no sentido de construir com os alunos um espaço de diálogo, envolvendo-os e responsabilizando-os pela sua própria aprendizagem de acordo com os pressupostos de uma pedagogia para a autonomia. Fica claro que esta professora envolve os alunos de tal forma, a ponto de conseguirem tomar decisões anteriormente atribuídas ao professor e que considera como Vieira que “A legitimação de um tipo de postura proactiva por parte do aluno, requer do professor, antes de tudo, a convicção de que aprender uma LE é também aprender como se aprende essa LE, e que isto significa que o aluno desenvolva a sua consciência metalinguística, metacomunicativa e metacognitiva” (1990, p. 87).

Passa-se, de seguida, à análise dos dados de cada uma das turmas no respeitante a esta dimensão, estabelecendo o confronto com a representação da professora e registando o grau de aproximação entre as representações da professora e dos alunos de cada uma das turmas.

Quando questionada sobre o seu papel na aprendizagem, a turma AV1 (Artes Visuais) e analisando o quadro 45, destaca a oportunidade que tem, na sala de aula, de

receber apoio da professora com 81% dos respondentes a assinalarem a opção *Sim*. Em quase todos os itens, a maioria dos alunos divide-se entre a opção *Sim* e *Depende*, sendo que esta, por vezes, tem percentagens superiores (item 2 e 3) e até iguais (item 1).

Nas aulas de Inglês, tenho oportunidades para...	Alunos				Prof	GA P-A
	?	S	D	N		
1-Dizer o que sinto e penso	4%	48%	48%		MS	M
2-Tomar decisões sobre o que quero aprender e como	15%	30%	48%	7%	MS	B
3-Aprender ao meu próprio ritmo, em função dos meus interesses e necessidades	7%	37%	52%	4%	MS	M
4-Colaborar com os meus colegas		59%	41%		MS	M
5-Receber apoio dos colegas		63%	33%	4%	MS	M
6-Receber apoio da professora		81%	19%		MS	E
7-Reflectir sobre a minha aprendizagem	8%	70%	22%		MS	E
8-Participar na minha avaliação	22%	56%	22%		MS	M
9-Fazer progressos nas minhas competências de comunicação de Inglês	7%	56%	37%		MS	M

Quadro 45- Papel dos alunos da turma AV1: alunos vs. Professora

O grau de aproximação entre as respostas da professora e dos alunos é moderado. Há no entanto, um grau de aproximação Baixo entre o que pensam os alunos e o que diz a professora, relativamente ao ponto 2, mais concretamente no respeitante a *tomar decisões sobre o que quero aprender e como*. A professora assinala a opção *Maioria Sim* e só 30% dos alunos assinalam a opção *Sim*.

A Turma LH1 (Línguas e Humanidades) mantém, sensivelmente, a mesma opinião da turma AV1, como se pode observar no quadro 46.

Destacam-se os itens 1 e 2 em que os respondentes assinalam as respostas *Sim* com percentagens a rondar os 30% na opção *Sim* e percentagens na ordem dos 50% na opção *Depende*. De referir que esta turma também reconhece, maioritariamente, que recebe apoio da professora. Analisando o grau de aproximação entre as suas respostas e as da professora, verifica-se que estão em sintonia. De referir apenas o item 2 *Tomar decisões sobre o que quero aprender e como* em que se considera haver um afastamento

entre a representação dos alunos e a da professora, registrando-se assim um grau de aproximação baixo.

Nas aulas de Inglês, tenho oportunidades para...	Alunos				Prof	GA P-A
	?	S	D	N		
1-Dizer o que sinto e penso	5%	36%	55%	4%	MS	M
2-Tomar decisões sobre o que quero aprender e como	9%	32%	55%	4%	MS	B
3-Aprender ao meu próprio ritmo, em função dos meus interesses e necessidades	9%	59%	27%	5%	V	M
4-Colaborar com os meus colegas		73%	27%		MS	E
5-Receber apoio dos colegas		77%	23%		MS	E
6-Receber apoio da professora		86%	9%	5%	MS	E
7-Reflectir sobre a minha aprendizagem	4%	59%	23%	14%	MS	M
8-Participar na minha avaliação	4%	64%	23%	9%	MS	M
9-Fazer progressos nas minhas competências de comunicação de Inglês	5%	77%	18%		MS	E

Quadro 46- Papel dos alunos da turma LH1: alunos vs. professora

A turma LH2 (Línguas e Humanidades), e analisando o quadro 47, é a única do ensino regular a considerar que na aula de Inglês lhe é dada a oportunidade para *dizer o que sente e pensa* e onde as respostas na opção *Depende*, relativamente ao mesmo item, são inferiores à opção *Sim*.

Nas aulas de Inglês, tenho oportunidades para...	Alunos				Prof	GA P-A
	?	S	D	N		
1-Dizer o que sinto e penso	4%	52%	36%	8%	MS	M
2-Tomar decisões sobre o que quero aprender e como	4%	40%	52%	4%	MS	M
3-Aprender ao meu próprio ritmo, em função dos meus interesses e necessidades		36%	60%	4%	MS	M
4-Colaborar com os meus colegas		68%	28%	4%	MS	E
5-Receber apoio dos colegas		68%	28%	4%	MS	E
6-Receber apoio da professora		92%	4%	4%	MS	E
7-Reflectir sobre a minha aprendizagem	8%	64%	20%	8%	MS	M
8-Participar na minha avaliação	12%	72%	16%		MS	E
9-Fazer progressos nas minhas competências de comunicação de Inglês	4%	84%	12%		MS	E

Quadro 47- Papel dos alunos da turma LH2: alunos vs. Professora

O mesmo não acontece relativamente à oportunidade de *aprender ao seu próprio ritmo, consoante os seus interesses e necessidades* em que a opção *Sim* é apenas assinalada por 36% dos respondentes contra 60% na opção *Depende*. Os dados desta turma continuam a evidenciar a oportunidade que os alunos têm de *receber apoio da professora* na aula de Inglês (92%). O grau de aproximação entre as suas respostas e as da professora é considerado elevado.

Pela análise do quadro 48, verifica-se que o grau de aproximação entre as respostas dos alunos da turma PAL (Profissional de Análises Laboratoriais) e da professora é elevado pois grande parte dos alunos reconhece ter um papel activo na aprendizagem do inglês.

Nas aulas de Inglês, tenho oportunidades para...	Alunos				Prof	GA P-A
	?	S	D	N		
1-Dizer o que sinto e penso	9%	55%	36%		MS	M
2-Tomar decisões sobre o que quero aprender e como	5%	64%	27%	4%	MS	M
3-Aprender ao meu próprio ritmo, em função dos meus interesses e necessidades		91%	5%	4%	MS	E
4-Colaborar com os meus colegas		86%	14%		MS	E
5-Receber apoio dos colegas		77%	23%		MS	E
6-Receber apoio da professora		86%	14%		MS	E
7-Reflectir sobre a minha aprendizagem		73%	27%		MS	E
8-Participar na minha avaliação	9%	55%	36%		MS	M
9-Fazer progressos nas minhas competências de comunicação de Inglês	9%	59%	27%	5%	MS	M

Quadro 48- Papel dos alunos da turma PAL: alunos vs. Professora

Genericamente, os alunos consideram poder *dizer o que sentem e pensam e tomar decisões sobre o que querem aprender e como*. No entanto, o item que mais se evidencia concerne a oportunidade de aprender ao seu *próprio ritmo, em função dos seus interesses e necessidades* com 91% dos alunos que reconhecem ter hipótese de gerir a sua própria aprendizagem reconhecendo da mesma forma o *apoio que recebem da professora* e de *colaboração com os colegas* (86%). Isto assevera-se algo complicado de gerir se tivermos em conta que “A coragem de ensinar de forma significativa cada aluno em função da sua motivação e necessidade de aprendizagem pode ser difícil de sustentar devido a pressões inibidoras decorrentes dos currículos

prescritos, dos testes estandardizados e das agendas de rendimento escolar” (Day, 2004, p. 54). No entanto, consegui-lo-emos quando interiorizarmos que, como advoga Vieira, “o envolvimento afectivo do aluno no processo de aprendizagem passa pelo desenvolvimento de atitudes de responsabilidade, autonomia, curiosidade e questionamento face àquilo que aprende” (1990, p. 82).

O quadro 49 permite-nos a leitura dos dados relativos à turma PR (Profissional de Restauração), onde se constata que os alunos também reconhecem ter um papel muito activo na aprendizagem do Inglês (apesar de tudo, menos evidenciado que na turma PAL), pois as suas respostas, à excepção do item 1, situam-se acima dos 50%.

Nas aulas de Inglês, tenho oportunidades para...	Alunos				Prof	GA P-A
	?	S	D	N		
1-Dizer o que sinto e penso	9%	41%	46%	4%	MS	M
2-Tomar decisões sobre o que quero aprender e como	4%	64%	32%		MS	M
3-Aprender ao meu próprio ritmo, em função dos meus interesses e necessidades		68%	32%		MS	E
4-Colaborar com os meus colegas		73%	27%		MS	E
5-Receber apoio dos colegas	5%	68%	23%	4%	MS	E
6-Receber apoio da professora		91%	9%		MS	E
7-Reflectir sobre a minha aprendizagem	5%	59%	36%		MS	M
8-Participar na minha avaliação	9%	55%	36%		MS	M
9-Fazer progressos nas minhas competências de comunicação de Inglês	5%	68%	27%		MS	E

Quadro 49- Papel dos alunos da turma PR: alunos vs. Professora

Continua a merecer destaque, à semelhança do sucedido nas restantes turmas, a oportunidade que os alunos têm de receber *apoio da professora*. Só 41% dos alunos considera *poder dizer o que pensa e sente* nas aulas de Inglês contrariamente à representação da professora que declara dar essa oportunidade à maioria dos alunos. Em todos os demais aspectos, a representação dos alunos e da professora é bastante próxima, sendo que dos 9 itens, em 5 a aproximação é *Elevada* e em 4 *Moderada*.

Olhando para a síntese dos graus de aproximação relativos a esta dimensão, no quadro 50, devemos tirar conclusões bastante animadoras, pois estes alunos têm noção do seu papel activo na aprendizagem o que indicia que compreendem as intenções pedagógicas da professora.

É nítida a sintonia moderada ou elevada entre as representações de alunos e professora. Só no item 2 desta dimensão o grau de aproximação é Baixo em duas das 5 turmas. De ressaltar pela positiva os itens 4, 5 e 6, em que o elevado grau de aproximação é indicativo da inter-ajuda e da colaboração entre pares na aprendizagem desta disciplina.

Papéis dos alunos	Graus de aproximação P-A							
	Turmas					Total		
	AV1	LH1	LH2	PAL	PR	B	M	E
1-Dizer o que sentem e pensam	M	M	M	M	M		5	
2-Tomar decisões sobre o que aprender e como	B	B	M	M	M	2	3	
3-Aprender ao próprio ritmo, em função dos interesses e necessidades	M	M	M	E	E		3	2
4-Colaborar com os colegas	M	E	E	E	E		1	4
5-Receber apoio dos colegas	M	E	E	E	E		1	4
6-Receber apoio da professora	E	E	E	E	E			5
7-Reflectir sobre a aprendizagem	E	M	M	E	M		3	2
8-Participar na avaliação	M	M	E	M	M		4	1
9-Fazer progressos nas competências de comunicação de Inglês	M	E	E	M	E		2	3
Total						2	22	21

Quadro 50- Papel dos alunos na aprendizagem: sintonia das representações?

3.4 Factores de dificuldade e progresso dos alunos

Esta dimensão prende-se com a determinação de eventuais causas de dificuldades e progressos dos alunos. O objectivo desta dimensão é proporcionar um momento de reflexão sobre a aprendizagem em que sejam identificadas dificuldades e, posteriormente, se possa reflectir sobre a forma como ultrapassá-las. De acordo com L.Wagemann (1989, 1996), citado por Marcel Postic,

Os alunos do ensino secundário, chegados a um momento importante da sua escolaridade, atribuem na sua maior parte as suas dificuldades a causas internas, com diferenças segundo a natureza da disciplina (matemática, causas atribuídas à capacidade, depois à dificuldade da tarefa; línguas, ao esforço, depois à capacidade, o que levaria a dizer que os alunos calculam que as dificuldades em línguas são mais controláveis....). (2008, p. 109)

O nosso objectivo é levar os alunos e a professora a reflectir sobre a aprendizagem e o ensino uma vez que estes são um acto social baseado em ideais democráticos e comunicativos do contexto social em que decorre. É neste sentido que Vieira defende que

Numa visão democrática da educação, a reflexão profissional assume um objectivo político: *a autonomia do educador e dos educandos*. Deste ponto de vista, uma pedagogia para a autonomia constituirá uma direcção defensável para essa reflexão, ou seja, *a reflexividade do professor e autonomização do aluno podem funcionar como duas faces de uma mesma realidade, potencialmente emancipatória para todos os participantes envolvidos*. (2006, p. 16)

Pela análise dos dados globais, quadro 51, constata-se que a maioria dos alunos não atribui as suas dificuldades à *falta de apoio da professora*, nem à *falta de apoio da família* nem ao *método usado pela professora* e também não considera *ter falta de jeito para as línguas*.

As minhas <u>dificuldades</u> no Inglês são devidas a...	?	S	D	N
1-Falta de motivação	3%	14%	41%	42%
2-Falta de jeito para as línguas	4%	27%	18%	51%
3-Falta de bases anteriores em Inglês	3%	42%	19%	36%
4-Falta de esforço e dedicação pessoal	1%	14%	53%	34%
5-Falta de hábitos de estudo		22%	53%	25%
6-Falta de apoio na aula	1%	6%	18%	75%
7-Falta de apoio/incentivos em casa	2%	6%	26%	66%
8-Método usado pela actual professora de Inglês	3%	8%	22%	67%
9-Método usado por professores de Inglês anteriores	4%	32%	31%	33%
Os meus <u>progressos</u> no Inglês são devidos a...	?	S	D	N
1-Motivação		48%	47%	5%
2-Jeito para as línguas	4%	34%	35%	29%
3-Bases anteriores em Inglês	4%	29%	29%	38%
4-Esforço e dedicação pessoal		42%	52%	6%
5-Hábitos de estudo		23%	57%	20%
6-Apoio recebido na aula	4%	65%	26%	5%
7-Apoios/incentivos em casa	5%	47%	37%	11%
8-Método usado pela actual professora de Inglês	4%	50%	33%	13%
9-Método usado por professores de Inglês anteriores	6%	30%	42%	22%

Quadro 51- Dificuldades e progressos dos alunos: resultados globais

A leitura do quadro não nos permite, no entanto, verificar a que se devem as dificuldades, já que nos restantes itens as suas respostas se distribuem pelas opções *Depende* e *Não*. Senão vejamos. No item *falta de motivação* respondem 42% *Não* e 41% *Depende*, no item *Métodos de anteriores professores*, 33% *Não* e 31% *Depende*. O item 3, *Falta de bases anteriores*, é o que tem uma maior percentagem na opção *Sim*, 42%. Passando aos progressos, os resultados também ainda não nos elucidam muito. Só 2 itens têm respostas na opção *Sim* iguais ou superiores a 50%, nomeadamente, *Apoio recebido na aula* (65%) e *Método usado pela professora*, com 50%. A leitura não nos permite estabelecer uma relação entre as dificuldades e os progressos.

No quadro 52, a leitura dos dados permite concluir que tanto alunos do ensino regular como do ensino profissional não atribuem as suas dificuldades à *falta de apoio quer na aula quer em casa*, nem ao *método usado pela professora*.

As minhas <u>dificuldades</u> no Inglês são devidas a...	Reg	Prof	Reg	Prof	Reg	Prof	Reg	Prof
	?	?	S	S	D	D	N	N
1-Falta de motivação	4%		11%	21%	38%	45%	47%	34%
2-Falta de jeito para as línguas	3%	7%	21%	36%	15%	23%	61%	34%
3-Falta de bases anteriores em Inglês	1%	4%	45%	39%	16%	23%	38%	34%
4-Falta de esforço e dedicação pessoal	1%		11%	18%	51%	55%	36%	27%
5-Falta de hábitos de estudo		2%	19%	27%	55%	48%	26%	23%
6-Falta de apoio na aula		5%	3%	11%	15%	23%	82%	61%
7-Falta de apoio/incentivos em casa		5%	3%	11%	28%	23%	69%	61%
8-Método usado pela actual professora de Inglês	3%	2%	4%	16%	17%	30%	76%	52%
9-Método usado por professores de Inglês anteriores	3%	4%	28%	39%	37%	23%	32%	34%
Os meus <u>progressos</u> no Inglês são devidos	?	?	S	S	D	D	N	N
1-Motivação			42%	59%	54%	34%	4%	7%
2-Jeito para as línguas	1%	5%	38%	27%	35%	34%	26%	34%
3-Bases anteriores em Inglês	1%	9%	29%	30%	27%	32%	43%	29%
4-Esforço e dedicação pessoal			45%	39%	51%	52%	4%	9%
5-Hábitos de estudo			23%	23%	58%	54%	19%	23%
6-Apoio recebido na aula	3%	5%	69%	59%	27%	25%	1%	11%
7-Apoios/incentivos em casa	1%	11%	49%	43%	41%	32%	9%	14%
8-Método usado pela actual professora de Inglês	4%	5%	57%	59%	34%	25%	5%	11%
9-Método usado por professores de Inglês anteriores	8%	4%	25%	39%	47%	32%	20%	25%

Quadro 52- Dificuldades e progressos dos alunos (ensino regular vs. ensino profissional)

Os alunos do ensino regular consideram ter mais *jeito para as línguas* que os alunos do ensino profissional.

Quanto aos progressos, 59% dos alunos do ensino profissional dizem dever-se à *motivação* o que ultrapassa ligeiramente a representação dos alunos do ensino regular (42%). Se se atentar bem no quadro, constata-se que os alunos, seja do ensino regular, seja do ensino profissional, centram os progressos mais no papel do professor que no deles. De notar que os itens *jeito para as línguas*, *bases anteriores de inglês*, *esforço e dedicação pessoal* e *hábitos de estudo* apresentam-se com percentagens entre os 4% e os 43% na opção *Não*, em ambos os cursos, e entre 23% e 45% na opção *Sim*.

A leitura dos dados do quadro 53 permite-nos logo verificar que, na opinião da professora, das turmas do ensino regular, a turma LH1 é a que tem menos dificuldades e a turma LH2 a que apresenta mais. A professora considera que as dificuldades dos alunos não se devem a *falta de apoio recebido na aula* em nenhuma das turmas.

A representação da professora nas turmas do ensino profissional (PAL e PR) é muito semelhante, a diferença mais notável recai no item 9, *Método usado por mim* em que a professora considera que as dificuldades dos alunos na turma PR não se devem ao seu método enquanto na turma PAL refere que, na maioria dos casos, se devem ao seu método. De salientar que a representação da professora relativamente à turma AV1, no que concerne as dificuldades, é muito semelhante à da turma PAL, embora uma seja do ensino regular (AV1) e outra do ensino profissional (PAL).

Quanto aos progressos dos alunos, a turma LH1 continua na dianteira pois evidencia, na maioria dos casos, que os progressos estão em sintonia com a aprendizagem dos alunos e com o ensino da professora. Ao invés, surge a turma PAL em que a professora não preencheu as quadrículas alegando ainda não ter verificado qualquer progresso. Esta referência fá-la com algum constrangimento ou mesmo desapontamento, pois precede-a do advérbio “infelizmente”. Relativamente à turma LH2, a professora, junto dos itens relativos aos progressos desta turma, assinalou em todos eles *Variável* à exceção do item 6, *apoio recebido na aula*, em que optou por *Maioria Sim*. Os progressos da turma PR devem-se, na sua opinião, à *motivação dos alunos*, ao *apoio recebido na aula*, ao *método usado* e ao *esforço e dedicação dos alunos*. Não considera que os progressos destes alunos se devam ao *apoio em casa* nem tão pouco que se devam a *bases anteriores*. Realmente, se se analisar as habilitações académicas dos Pais e/ou Encarregados de Educação verifica-se que a professora deve

estar certa. Nenhum Pai e/ou Encarregado de Educação dos alunos desta turma possui o ensino secundário. Na opinião da professora, os progressos na turma AV1 devem-se à *motivação dos alunos, ao esforço e dedicação pessoal, aos hábitos de estudo e ao método usado pela professora.*

As <u>difficultades</u> dos alunos no Inglês são devidas a...	Ensino Regular			Ensino Prof.	
	AV1	LH1	LH2	PAL	PR
1-Falta de motivação	MS	MN	MS	MS	MS
2-Falta de jeito para as línguas	V	MN	MS	V	V
3-Falta de bases anteriores em Inglês	V	V	MS	MS	MS
4-Falta de esforço e dedicação pessoal	MS	MN	MS	MS	V
5-Falta de hábitos de estudo	MS	MN	MS	MS	MS
6-Falta de apoio na aula	MN	MN	MN	MN	MN
7-Falta de apoio/incentivos em casa	V	MN	MS	MS	MS
8-Método usado por mim	MS	MN	MS	MS	MN
9-Método usado por professores de Inglês anteriores	V	?	MS	?	?
Os <u>progressos</u> dos alunos no Inglês são devidos a...	AV1	LH1	LH2	PAL ⁴	PR
1-Motivação	MS	MS	V		MS
2-Jeito para as línguas	V	MS	V		V
3-Bases anteriores em Inglês	V	MS	V		MN
4-Esforço e dedicação pessoal	MS	MS	V		MS
5-Hábitos de estudo	MS	MS	V		V
6-Apoio recebido na aula	MS	MS	MS		MS
7-Apoios/incentivos em casa	V	V	V		MN
8-Método de ensino que uso	MS	MS	V		MS
9-Método usado por professores de Inglês anteriores	V	?	V		?

Quadro 53- Dificuldades e progressos dos alunos: visão da professora sobre as turmas

Seguir-se-à a análise dos dados de cada uma das turmas, respeitantes a esta dimensão e proceder-se-à ao confronto com a representação da professora, registando o

⁴ A professora não respondeu por não ter notado progressos nesta turma.

grau de aproximação entre as representações da professora e as dos alunos das diferentes turmas.

Pela análise do quadro 54, relativo às razões de dificuldade e de progressos, verificamos que os alunos da turma AV1 (Artes Visuais) não sabem bem a que factores atribuir as dificuldades visto, como referi, terem noção que as têm mas quando confrontados se as dificuldades se devem a *falta de motivação, de jeito para as línguas, de esforço individual*, entre outros, todas as respostas dadas estão abaixo dos 34% na coluna *Sim*.

As minhas <u>dificuldades</u> no Inglês são devidas a...	Alunos				Prof	GA P-A
	?	S	D	N		
1-Falta de motivação	7%	15%	30%	48%	MS	B
2-Falta de jeito para as línguas		33%	4%	63%	V	M
3-Falta de bases anteriores em Inglês	4%	33%	22%	41%	V	M
4-Falta de esforço e dedicação pessoal	4%	11%	48%	37%	MS	B
5-Falta de hábitos de estudo		33%	48%	19%	MS	B
6-Falta de apoio na aula			26%	74%	MN	E
7-Falta de apoio/incentivos em casa			26%	74%	V	B
8-Método usado pela actual professora de Inglês	7%		30%	63%	MS	B
9-Método usado por professores de Inglês anteriores	7%	15%	41%	37%	V	M
Os meus <u>progressos</u> no Inglês são devidos a...	Alunos				Prof	GA P-A
	?	S	D	N		
1-Motivação	7%	44%	41%	7%	MS	M
2-Jeito para as línguas		52%	22%	26%	V	M
3-Bases anteriores em Inglês	4%	33%	33%	30%	V	E
4-Esforço e dedicação pessoal		41%	56%	3%	MS	M
5-Hábitos de estudo		18%	63%	19%	MS	B
6-Apoio recebido na aula	8%	59%	33%		MS	M
7-Apoios/incentivos em casa	4%	44%	37%	15%	V	M
8-Método usado pela actual professora de Inglês	4%	48%	48%		MS	M
9-Método usado por professores de Inglês anteriores	11%	18%	56%	15%	V	M

Quadro 54- Dificuldades e progressos dos alunos na turma AV1: alunos vs. Professora

Já quando confrontados com os mesmos itens relativos aos progressos a maior percentagem de alunos situa-se na resposta *Sim* e *Depende*.

É notório que valorizam o papel do *apoio recebido na aula e em casa* pois não atribuem decididamente a culpa das dificuldades a estes dois factores. Embora, de seguida, não atribuam tão notoriamente os progressos ao *apoio na aula* e ao *apoio de casa*. Nos itens relativos aos progressos, as percentagens mais elevadas variam entre a opção *Sim* e *Depende*. De salientar também que não atribuem as suas dificuldades à *falta de jeito para as línguas* e que 52% considera *ter jeito* e o seu progresso se dever a este.

Nesta turma, 4 alunos apontaram outras razões para as dificuldades: *não gostar de outras professoras dos anos anteriores, a desmotivação de outros professores ao dizerem que não iam conseguir aprender inglês, a preguiça*. Os professores que fizeram estas afirmações não foram capazes de perceber que “o aluno enquanto pessoa é tão importante quanto o aluno aprendente, e esse respeito pela pessoa poderá ter como resultado uma maior motivação para aprender” (Day, 2004, p. 37). Um aluno alegou não ter dificuldades. Também 4 alunos apontaram outras razões para os seus progressos referindo-se ao uso constante da língua, à televisão, à música e aos filmes.

Quanto ao grau de aproximação entre as respostas dos alunos e da professora, nesta dimensão, é acentuadamente baixo (5 ocorrências) no respeitante às dificuldades e moderado (7 ocorrências) no respeitante aos progressos.

Na turma LH1 (Línguas e Humanidades), 45% dos respondentes consideram que as suas dificuldades se devem à *falta de bases anteriores* e 68% não as atribuiu à *falta de jeito para as línguas*, conforme se observa no quadro 55.

Relativamente aos restantes factores de dificuldades, as suas respostas variam entre a opção *Não* e *Depende*. Quando às razões que contribuem para o seu progresso, destacam *a motivação, o esforço e dedicação, o apoio recebido na aula e em casa e o método usado pela professora*.

Pode considerar-se haver sintonia moderada ou elevada entre as suas representações e as da professora relativamente aos factores de progresso e de dificuldade.

As minhas <u>dificuldades</u> no Inglês são devidas a...	Alunos				Prof	GA P-A
	?	S	D	N		
1-Falta de motivação		9%	50%	41%	MN	M
2-Falta de jeito para as línguas	4%	5%	23%	68%	MN	E
3-Falta de bases anteriores em Inglês		45%	18%	36%	V	M
4-Falta de esforço e dedicação pessoal		9%	55%	36%	MN	M
5-Falta de hábitos de estudo		9%	59%	32%	MN	B
6-Falta de apoio na aula		5%	9%	86%	MN	E
7-Falta de apoio/incentivos em casa		4%	41%	55%	MN	M
8-Método usado pela actual professora de Inglês		9%	14%	77%	MN	E
9-Método usado por professores de Inglês anteriores		23%	54%	23%	?	B
Os meus <u>progressos</u> no Inglês são devidos a...	Alunos				Prof	GA P-A
	?	S	D	N		
1-Motivação		64%	32%	4%	MS	M
2-Jeito para as línguas		32%	54%	14%	MS	B
3-Bases anteriores em Inglês		32%	32%	36%	MS	B
4-Esforço e dedicação pessoal		50%	50%		MS	M
5-Hábitos de estudo		32%	50%	18%	MS	B
6-Apoio recebido na aula		68%	32%		MS	E
7-Apoios/incentivos em casa		59%	36%	5%	V	M
8-Método usado pela actual professora de Inglês	5%	68%	27%		MS	E
9-Método usado por professores de Inglês anteriores	5%	27%	50%	18%	?	B

Quadro 55- Dificuldades e progressos dos alunos na turma LH1: alunos vs. Professora

A turma LH2, como se pode verificar no quadro 56, aponta como principais razões para as suas dificuldades *a falta de bases anteriores* e *o método usado pelos anteriores professores*.

Não atribuem as dificuldades à *falta de motivação* nem *ao jeito para as línguas*, nem *ao apoio recebido na aula ou em casa* nem *ao método usado pela actual professora*. Nos itens 4 e 5, *falta de esforço* e *falta de hábitos de estudo*, as suas respostas situam-se na opção *Depende* com percentagens entre os 50% e 60% o que poderá ser interpretado como uma tentativa de evasão à realidade, uma forma confortável de diminuir os problemas de consciência que essa situação pode acarretar.

Relativamente aos progressos, 80% dos alunos destacam o *apoio recebido na aula* como responsável pelos seus progressos o que vai ao encontro do assinalado nas dificuldades em que 88% não as atribui à *falta de apoio na aula*. O grau de aproximação entre as suas respostas e as da professora relativamente às razões de dificuldade é considerado baixo e relativamente às razões de progresso pode dizer-se que é moderado.

As minhas <u>dificuldades</u> no Inglês são devidas a...	Alunos				Prof	GA P-A
	?	S	D	N		
1-Falta de motivação	4%	8%	36%	52%	MS	B
2-Falta de jeito para as línguas	4%	24%	20%	52%	MS	B
3-Falta de bases anteriores em Inglês		56%	8%	36%	MS	M
4-Falta de esforço e dedicação pessoal		12%	52%	36%	MS	B
5-Falta de hábitos de estudo		12%	60%	28%	MS	B
6-Falta de apoio na aula		4%	8%	88%	MN	E
7-Falta de apoio/incentivos em casa		4%	20%	76%	V	B
8-Método usado pela actual professora de Inglês		4%	8%	88%	V	B
9-Método usado por professores de Inglês anteriores		48%	16%	36%	V	M
Os meus <u>progressos</u> no Inglês são devidos a...	Alunos				Prof	GA P-A
	?	S	D	N		
1-Motivação		44%	40%	16%	V	M
2-Jeito para as línguas	4%	28%	32%	36%	V	E
3-Bases anteriores em Inglês		20%	16%	64%	V	M
4-Esforço e dedicação pessoal		44%	48%	8%	V	M
5-Hábitos de estudo		20%	60%	20%	V	M
6-Apoio recebido na aula		80%	16%	4%	MS	E
7-Apoios/incentivos em casa		44%	40%	16%	V	M
8-Método usado pela actual professora de Inglês	4%	56%	24%	16%	V	M
9-Método usado por professores de Inglês anteriores	8%	28%	36%	28%	V	M

Quadro 56- Dificuldades e progressos dos alunos na turma LH2: alunos vs. Professora

Na turma PAL (Profissional de Análises Laboratoriais), no que diz respeito às dificuldades, conforme se observa no quadro 57, grande parte dos alunos considera que

se devem à *falta de jeito para as línguas*, à *falta de bases* e aos *métodos usados por professores anteriores*. Os alunos consideram que *têm apoio na aula e em casa* e não atribuem as dificuldades ao *método de ensinar da actual professora*.

As minhas <u>dificuldades</u> no Inglês são devidas a...	Alunos				Prof	GA P-A
	?	S	D	N		
1-Falta de motivação		23%	41%	36%	MS	B
2-Falta de jeito para as línguas	4%	46%	9%	41%	V	M
3-Falta de bases anteriores em Inglês	9%	45%	9%	36%	MS	M
4-Falta de esforço e dedicação pessoal		18%	55%	27%	MS	B
5-Falta de hábitos de estudo	4%	23%	46%	27%	MS	B
6-Falta de apoio na aula	5%	9%	18%	68%	MN	E
7-Falta de apoio/incentivos em casa	4%	14%	9%	73%	MS	B
8-Método usado pela actual professora de Inglês	4%	23%	23%	50%	MS	B
9-Método usado por professores de Inglês anteriores	9%	45%	23%	23%	?	B
Os meus <u>progressos</u> no Inglês são devidos a...	Alunos				Prof ⁵	GA P-A
	?	S	D	N		
1-Motivação		68%	23%	9%		
2-Jeito para as línguas	9%	23%	18%	50%		
3-Bases anteriores em Inglês	9%	23%	32%	36%		
4-Esforço e dedicação pessoal		23%	64%	13%		
5-Hábitos de estudo		18%	55%	27%		
6-Apoio recebido na aula	4%	55%	23%	18%		
7-Apoios/incentivos em casa	14%	36%	32%	18%		
8-Método usado pela actual professora de Inglês	9%	50%	18%	23%		
9-Método usado por professores de Inglês anteriores	9%	36%	23%	32%		

Quadro 57- Dificuldades e progressos dos alunos na turma PAL: alunos vs. Professora

⁵ A professora não respondeu por não ter notado progressos nesta turma.

Relativamente ao progresso, consideram que se deve à *motivação, ao apoio da professora e ao seu método*. De salientar que, relativamente aos progressos, a professora não assinalou nenhum item e apenas fez a seguinte observação “Ainda não noto qualquer progresso nesta turma, infelizmente”.

Vale a pena relembrar o testemunho da professora aquando do preenchimento do questionário (cf. página 66) em que a professora se refere à instabilidade desta turma devido à não identificação destes alunos com o curso que “escolheram” e à sua fuga aos cursos regulares por temerem as dificuldades.

É de todo possível que todos os factores aí identificados pela professora se repercutam de forma negativa na aprendizagem dos alunos. Os factores aí levantados pela professora de Inglês sugerem-nos que devem ser empreendidos mais recursos de modo a dotar a escola de meios mais diversificados e actuais no sentido de orientar os alunos na escolha de um curso, no final do 9ºano. A escola deve ser vista como um espaço de formação em que há um futuro que precisa de começar a ganhar alguns contornos, deve ajudar os alunos a começarem a vislumbrar uma entrada no mundo do trabalho. O aluno, por seu lado, deve ter consciência que o seu estudo tem um objectivo.

Infelizmente, o que se verifica actualmente é que, como defende Gimeno, “estudar para algo” é uma formulação cada vez menos atraente e com menor valor de antecipação, porque a sua realização futura é cada vez mais insegura” (2003, p. 65).

O grau de aproximação entre as representações da professora e dos alunos desta turma, relativamente à subdimensão “*As minhas dificuldades no Inglês são devidas a...*” é Baixo em 5 dos 9 itens correspondentes a esta subdimensão.

Se analisarmos o percurso escolar destes alunos, verifica-se que é de certa forma instável e problemático: 13 alunos já ficaram retidos, 8 já tiveram faltas disciplinares e muitos deles transitaram com algumas negativas para o décimo ano.

Relativamente ao que determina as dificuldades dos alunos da turma PR (Profissional de Restauração), verificamos, pela leitura do quadro 58, que as suas respostas não nos dão uma leitura muito clara uma vez que oscilam entre a opção *Sim, Depende* e *Não*. Devemos, no entanto, ressaltar que cerca de 50% dos alunos consideram que as dificuldades não se prendem com o *método da actual professora*, nem com *falta de apoio em casa* nem *na aula*. Nos outros itens, as respostas dos alunos situam-se mais na opção “*Depende*”.

Quanto ao grau de aproximação entre as respostas dos alunos e da professora relativamente às dificuldades em 5 aspectos apresenta-se Baixo. Nos aspectos relativos ao *apoio na aula* e ao *método usado pela professora* apresenta-se Elevado e nos restantes Moderado.

As minhas <u>dificuldades</u> no Inglês são devidas a...	Alunos				Prof	GA P-A
	?	S	D	N		
1-Falta de motivação		18%	50%	32%	MS	B
2-Falta de jeito para as línguas	9, %	27%	37%	27%	V	M
3-Falta de bases anteriores em Inglês		32%	36%	32%	MS	B
4-Falta de esforço e dedicação pessoal		18%	55%	27%	V	M
5-Falta de hábitos de estudo		32%	50%	18%	MS	B
6-Falta de apoio na aula	4%	14%	27%	55%	MN	M
7-Falta de apoio/incentivos em casa	4%	9%	37%	50%	MS	B
8-Método usado pela actual professora de Inglês		9%	36%	55%	MN	M
9-Método usado por professores de Inglês anteriores		32%	23%	45%	?	B
Os meus <u>progressos</u> no Inglês são devidos a...	?	S	D	N	Prof	GA P-A
1-Motivação		50%	46%	4%	MS	M
2-Jeito para as línguas		32%	50%	18%	V	M
3-Bases anteriores em Inglês	9%	36%	32%	23%	MN	B
4-Esforço e dedicação pessoal		55%	41%	4%	MS	M
5-Hábitos de estudo		27%	55%	18%	V	M
6-Apoio recebido na aula	5%	64%	27%	4%	MS	M
7-Apoios/incentivos em casa	8%	50%	33%	9%	MN	B
8-Método usado pela actual professora de Inglês		68%	32%		MS	E
9-Método usado por professores de Inglês anteriores		41%	41%	18%	?	B

Quadro 58- Dificuldades e progressos dos alunos na turma PR: alunos vs. professora

Cabe-nos apelar para o percurso escolar destes alunos. De referir que nenhum destes alunos frequentou o ensino pré-primário; 21 destes alunos já ficaram retidos e 21 alunos obtiveram níveis negativos no final do 3º período do ano transacto (9ºano). Para além disso, nenhum aluno diz ter usufruído de qualquer apoio. Atendendo ainda às habilitações escolares dos pais em que nenhum possui o ensino secundário, resta-nos constatar que provavelmente o apoio que estes alunos recebem em casa, e que consideramos fundamental, é o incentivo para estudarem e provavelmente conseguirem ter um futuro mais promissor que o dos pais.

Um aluno apontou como outra razão de progresso o facto de querer fazer os módulos com boas notas.

A professora também aventou como possíveis razões de dificuldade o percurso escolar destes alunos, como se pode ver no seu testemunho:

Muitos destes alunos progrediram para o “secundário” com classificações negativas a inglês em vários (se não todos) os anos do 3º ciclo. Assim, as suas faltas de base são enormes, a falta de competências de comunicação é quase total, o que tem – para a maior parte deles -, implicações a nível de factores como a motivação e o esforço. Outros progrediram para o ensino profissional após cumprirem o 3º ciclo num curso de CEF, no qual não tinham a disciplina de Inglês. Ou seja, o seu conhecimento de Língua inglesa é nulo. (Questionário da professora, turma PR)

Há uma aproximação muito grande na leitura das respostas dos alunos do quadro relativo às dificuldades e aos progressos. Continuam a valorizar o *apoio de casa e da professora* e o *método usado pela professora* mas nos restantes itens as suas respostas dividem-se entre as opções *Depende* e *Sim*.

Outro facto curioso é que estes alunos, segundo os dados do inquérito fornecido pelo Director de Turma, não têm hábitos de estudo pois dizem não estudar na escola, nem na sala de estudo, nem na biblioteca, resta perguntar onde o farão. Só seis referem gostar de estudar e 21 referem gostar da escola. Todos têm computador e internet em suas casas.

No quadro 59, apresenta-se uma síntese dos graus de aproximação entre as respostas da professora e dos alunos onde se pode constatar que nesta dimensão, o número de representações com grau de aproximação Baixo é significativamente maior que nas outras dimensões. Aqui registam-se 32 itens em que se verificou que o nível de aproximação entre as representações da professora e dos alunos foi considerado Baixo. Lembra-se que este alcançou 10 níveis de aproximação considerados Baixos na

primeira dimensão (Sentimentos dos alunos em relação à escola, ao curso, à turma e ao Inglês), 2 na segunda (Imagem do aluno e imagem da professora) e 22 na terceira (Papel dos alunos na aprendizagem).

Factores de dificuldade	Graus de aproximação P-A							
	Turmas					Total		
	AV1	LH1	LH2	PAL	PR	B	M	E
1-Falta de motivação	B	M	B	B	B	4	1	
2-Falta de jeito para as línguas	M	E	B	M	M	1	3	1
3-Falta de bases anteriores em Inglês	M	M	M	M	B	1	4	
4-Falta de esforço e dedicação pessoal	B	M	B	B	M	3	2	
5-Falta de hábitos de estudo	B	B	B	B	B	5		
6-Falta de apoio na aula	E	E	E	E	M		1	4
7-Falta de apoio/incentivos em casa	B	M	B	B	B	4	1	
8-Método da actual professora	B	E	B	B	M	3	1	1
9-Método dos professores anteriores	M	B	M	B	B	3	2	
Factores de progresso	AV1	LH1	LH2	PAL⁶	PR	B	M	E
1-Motivação	M	M	M		M		4	
2-Jeito para as línguas	M	B	E		M	1	2	1
3-Bases anteriores em Inglês	E	B	M		B	2	1	1
4-Esforço e dedicação pessoal	M	M	M		M		4	
5-Hábitos de estudo	B	B	M		M	2	2	
6-Apoio recebido na aula	M	E	E		M		2	2
7-Apoios/incentivos em casa	M	M	M		B	1	3	
8-Método da actual professora	M	E	M		E		2	2
9-Método dos professores anteriores	M	B	M		B	2	2	
Total						32	37	12

Quadro 59- Factores de dificuldade e progresso dos alunos: sintonia das representações?

⁶ A professora não respondeu por não ter notado progressos na turma.

3.5 Factores de (des)motivação da professora e dos alunos

A secção G do questionário “A tua voz” era composta por quatro frases que os alunos tinham de completar de forma livre:

- 1- O que mais anima a minha professora nas aulas de Inglês é...
- 2- O que mais desanima a minha professora nas aulas de Inglês é...
- 3- O que mais me anima nas aulas de Inglês é...
- 4- O que mais me desanima nas aulas de Inglês é...

No caso da professora, as frases a completar eram as seguintes:

- 1- O que mais me anima nas aulas de Inglês é...
- 2- O que mais me desanima nas aulas de Inglês é...
- 3- O que mais anima os alunos nas aulas de Inglês é...
- 4- O que mais desanima os alunos nas aulas de Inglês é...

De salientar que as respostas dadas pelos alunos foram, regra geral, curtas, várias vezes constituídas por uma ou duas palavras. Sintetizam-se as respostas pelo número de ocorrência de enunciados com sentido equivalente. Algumas respostas não foram tidas em consideração devido ao esvaziamento de conteúdo.

As respostas dos alunos serão apresentadas turma a turma, relativamente à professora e a si próprios, separando os factores que os motivam ↑ dos que os desmotivam ↓ e referindo a sua frequência. Apresenta-se, de seguida, a visão da professora e uma apreciação global feita por esta sobre cada uma das turmas.

Finalmente, apresenta-se uma tabela com os resultados globais das 4 dimensões de resposta fechada do questionário que permite fazer uma leitura dos graus de aproximação das representações dos alunos e da professora seguida de uma outra com a síntese dos factores de (des)motivação, visão dos alunos e visão da professora.

Começa-se com os resultados da turma AV1 (Artes visuais), centrando-se a análise na figura 6. Para os alunos desta turma, fica claro que a motivação da professora depende em muito dos seus resultados (*boas notas*). São de referir as respostas em que os alunos mencionam que a *progressão* e a *motivação dos alunos* animam a professora. Importa também referir as respostas *gostar de nós* e *bom*

ambiente, dada a importância da relação pedagógica:

Os relacionamentos afectivos existentes entre professores e alunos são fundamentais para o êxito do ensino e da aprendizagem. Eles são a cola que os une, constituindo a expressão permanente do comprometimento dos professores para com os seus alunos enquanto pessoas. (Day, 2004, p. 57)

Paralelamente, o *comportamento*, as *más notas* e a *falta de empenho* são referidos como principais factores de desmotivação da professora apontados pelos alunos desta turma. Também são referidos aspectos como a *desistência*, a *falta de progresso* e o *aborrecimento dos alunos*, mas em menor escala.

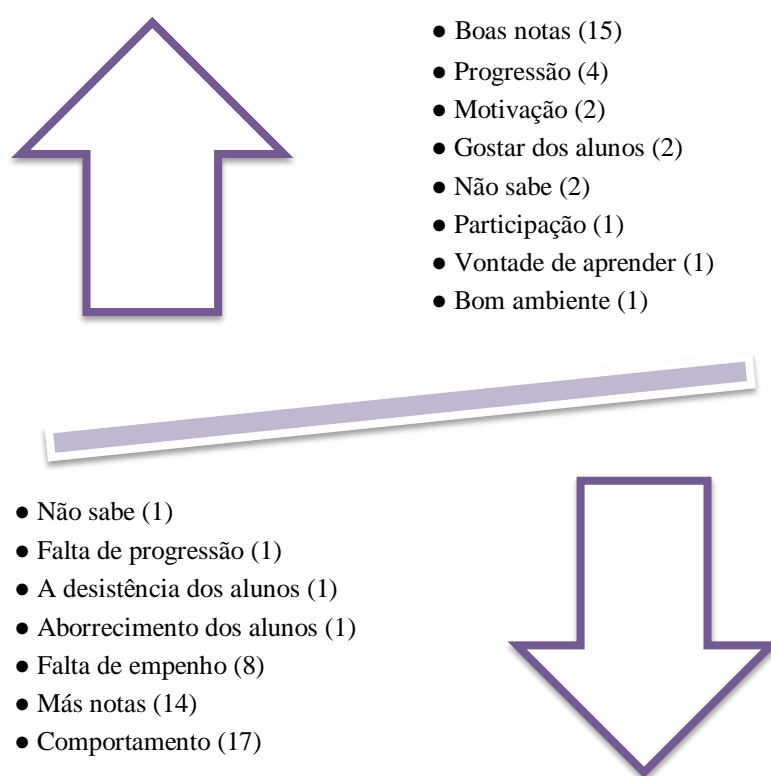


Figura 6- Factores de (des)motivação da professora na turma AV1: visão dos alunos

Do ponto de vista dos alunos, como se pode observar na figura 7, o que mais os motiva nas aulas de inglês é *aprender Inglês*, seguido da *professora* e das *boas notas*. São ainda referidos, pontualmente, *não haver gramática nos testes*, *as piadas da professora e colegas*, *a compreensão*, entre outras. Aprender Inglês com um professor de quem se gosta e, se possível, de forma divertida (*piadas*) é muito importante para se ter sucesso. Concorde-se com Day quando afirma:

A paixão está também associada à justiça e à compreensão (...) -ouvirem o que os alunos dizem, serem acessíveis em vez de distantes, serem divertidos, terem um bom sentido de humor, encorajarem os alunos a aprender de diferentes formas, relacionarem a aprendizagem com a experiência, encorajarem os alunos a responsabilizar-se pela sua própria aprendizagem, manterem um ambiente organizado na sala de aula, conhecerem bem a sua disciplina, criarem ambientes de aprendizagem que envolvam os alunos e os estimulem para a aprendizagem. (Day, 2004, p. 37)

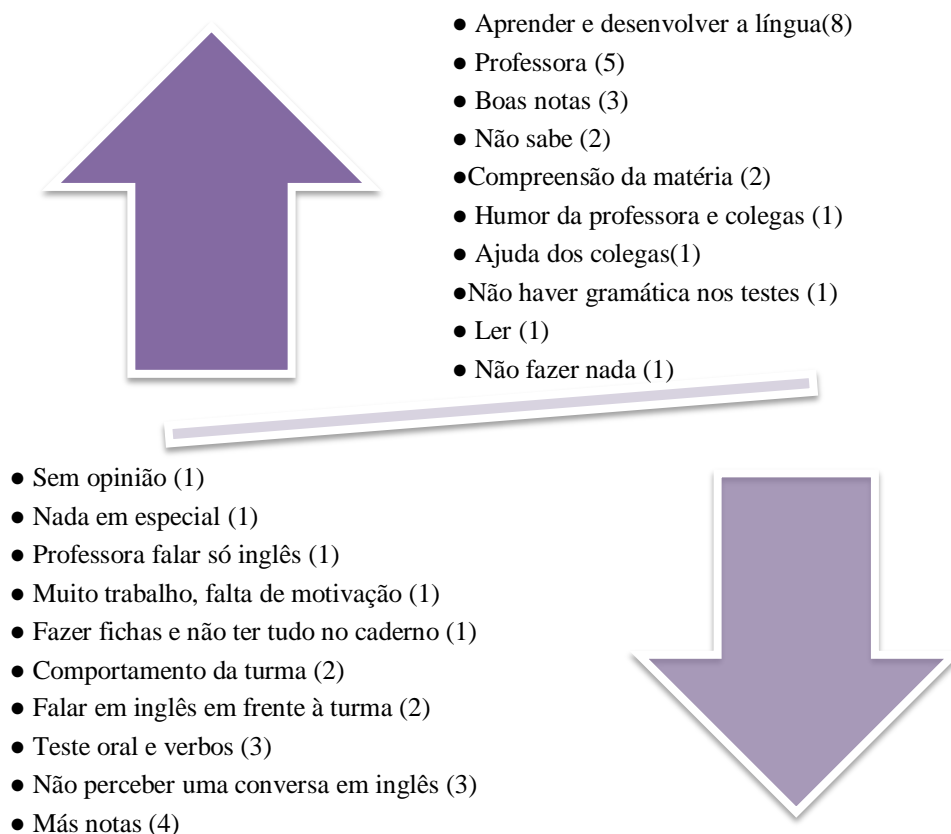


Figura 7- Factores de (des)motivação dos alunos na turma AV1: visão dos alunos

Relativamente ao que desanima os alunos, destaca-se o facto de *não se sentirem à vontade para falar, ou ler em frente à turma, não perceberem Inglês e tirarem más notas*. Esta situação poder-se-á dever ao facto de não terem sido sujeitos a este tipo de tarefas que exigem uma atitude positiva do aluno face ao erro e não terem receio de exposição pública.

No quadro 60, são apresentadas as respostas da professora às mesmas perguntas, seguidas de um comentário que a professora teceu sobre esta turma e que consideramos

ir ao encontro das respostas dos alunos, pois as dificuldades apontadas pela professora são precisamente algumas daquelas que os alunos referem: a dificuldade de comunicar.

1-O que mais me anima nas aulas de Inglês é	saber que tenho “poder” para os ajudar a melhorar as suas competências de língua.
2-O que mais me desanima nas aulas de Inglês é	não conseguir fazer com que se responsabilizem pelo seu próprio trabalho e processo de aprendizagem.
3-O que mais anima os alunos nas aulas de Inglês é	perceberem que o trabalho que lhes peço compensa, na maior facilidade com que realizam os trabalhos
4-O que mais desanima os alunos nas aulas de Inglês é	não conseguir progredir apesar de (acreditam eles) estudarem bastante.
<p>Comentário:</p> <p>Por vezes, os alunos recusam novas ideias, por medo, preguiça ou hábito. Estão habituados a receber e não a colaborar. Isso faz com que a auto-direcção e a responsabilização sejam noções estranhas para eles. Tal tornou-se evidente este ano, nesta turma, quando um aluno me perguntou, ao receber um teste: “Ó professora, isto são notas que se apresente?”, como se a responsabilidade pelas mesmas fosse minha. Depois do choque inicial pela pergunta, devolvi-lhe a pergunta: “Sim, João, isso pergunto eu: isto são notas que se apresentem?”. A turma ficou em silêncio depois disso. E eu mostrei-lhes em que é que tinham falhado, passo por passo, até perceberem que as classificações se deviam a falta de aplicação de conhecimentos. Invariavelmente me dizem que não estão habituados a este tipo de teste, que só lhes pediam para preencher espaços e fazer coisas simples... e que eu peço para “comunicarem” e “isso é muito complicado”.</p> <p>Contudo, esta turma tem elementos muito bons. E esses demonstram gostar de assumir mais responsabilidade pelo seu percurso, e poderem ser mais autónomos nas decisões. Os que estão incluídos no projecto de leitura gostam da liberdade que escolher o livro que querem ler lhes dá e também apreciam o facto de poderem decidir se lêem ou não no final de uma tarefa, enquanto esperam que os demais acabem...</p>	

Quadro 60- Factores de (des)motivação da professora e dos alunos na turma AV1: visão da professora

Seguidamente, apresentam-se as respostas dos alunos da turma LH1 (Línguas e Humanidades), na figura 8, que consideram que o que mais motiva a professora é a *motivação e o interesse dos alunos em aprender e sentir os progressos dos mesmos*. Referem o facto de ser importante a participação mesmo quando erram. A nível da desmotivação da professora, referem o *mau comportamento* e o *desinteresse dos alunos*. O *método da professora* também é referido como *exigindo muito trabalho*, embora o aluno tenha colocado esta observação no que desmotiva a professora, talvez por engano.

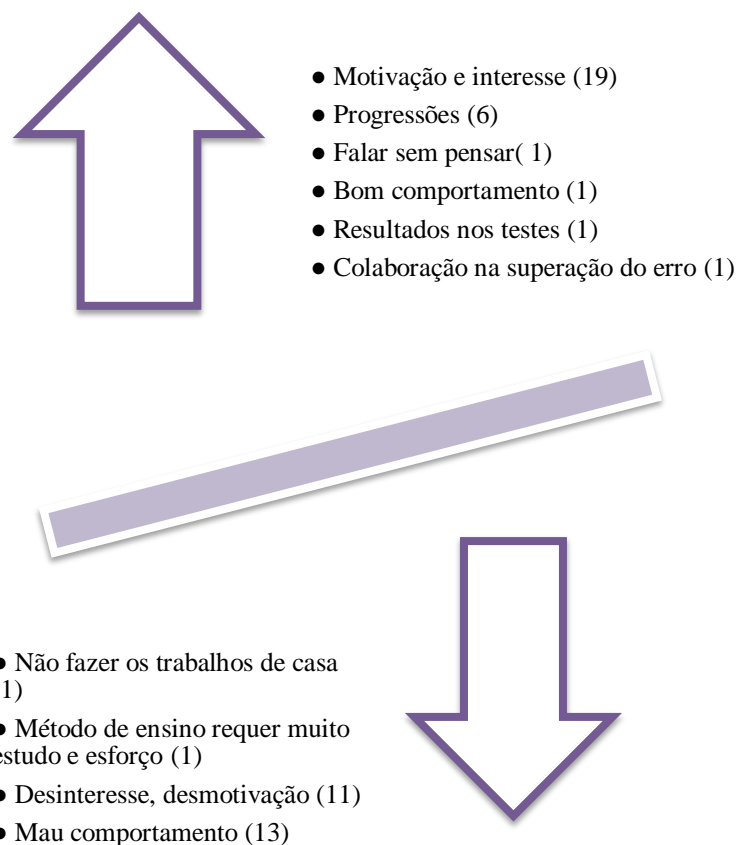


Figura 8- Factores de (des)motivação da professora na turma LH1: visão dos alunos

Quanto aos factores que motivam os alunos, apresentados na figura 9, destacam-se o *gosto pela língua e pela matéria, a progressão, o método utilizado e a boa disposição da professora* da disciplina. Um outro aspecto focado é o facto de se *aprender Inglês a “brincar”* e de *as aulas não serem uma “seca”*. Estes dois vocábulos têm uma carga semântica muito grande e os alunos recorrem a eles para demonstrar que as aulas são interessantes e alegres. Segundo Perissé, “O humor é instrumento filosófico utilíssimo porque abre atalhos mentais” (2008, p. 119), o que equivale a dizer que perceber uma piada exige um jogo de análise, compreensão, interpretação e imaginação. Há também a referência ao facto de a professora motivar os alunos e, como sabemos, “A motivação dos alunos pelas actividades escolares passa, em larga mediada, pela motivação dos professores, pelo que, se queremos nas escolas alunos motivados,

necessitamos de professores motivados para motivar os alunos” (Jesus & Abreu, 1993, p. 30).

Estes mesmos alunos sentem-se desmotivados quando *não percebem a matéria* e sentem *falta de bases*. Há alunos também que referem o *método da professora* e os *sermões* como geradores de desmotivação. Também aqui o substantivo “sermões” tem uma carga semântica bastante acentuada, significando que não gostam quando a professora os chama à atenção para aspectos que não correm bem. Há um aluno que refere ficar desmotivado quando *a aula está parada*”, não sabemos se por causa dos “sermões” ou, eventualmente, de alguma quebra de ritmo.

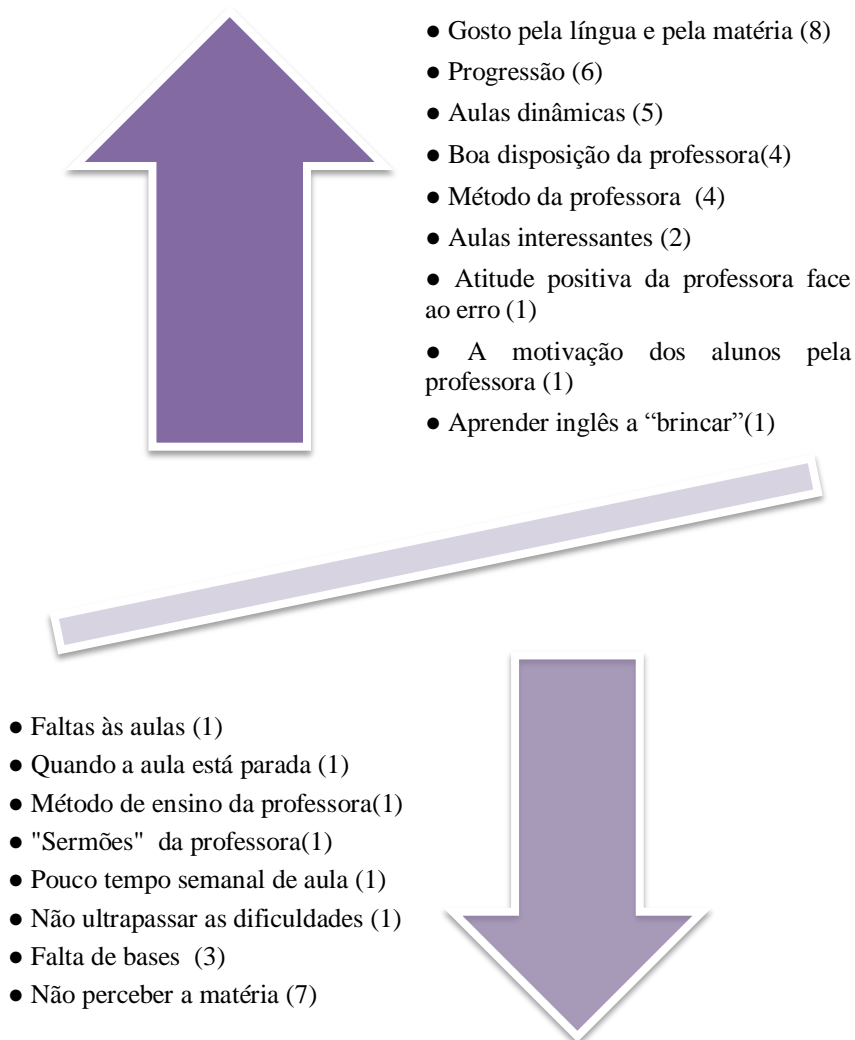


Figura 9- Factores de (des)motivação dos alunos na turma LH1: visão dos alunos

Segue-se a representação da professora relativamente aos factores de (des)motivação dos alunos e dela própria, no quadro 61. Pela leitura do quadro, cujas respostas são as mesmas das apresentadas para a turma AV1, constatamos que a professora e os alunos estão na sua maioria em sintonia. Apesar do dito “poder”, a professora sente que ainda não consegue motivar nem responsabilizar todos os alunos. Há alunos que dizem esforçar-se, mas, na opinião da professora, ainda não estão a fazê-lo. Este “poder” denominado por “auto-eficácia” por Day, não é mais do que “(a crença de que o professor pode fazer a diferença na aprendizagem dos alunos) e a importância da motivação, do estado de espírito e da realização profissional para que possa haver um ensino de qualidade” (Day, 2004, p. 30). Isto poderá funcionar como uma mais-valia porque, ainda segundo o mesmo autor, “no ensino nunca há momentos em que se possa dizer que não há mais nada a fazer” (2004, p. 31). É, precisamente, o que sente a professora que aceitou o desafio de participar neste estudo.

1-O que mais me anima nas aulas de Inglês é	saber que tenho “poder” para os ajudar a melhorar as suas competências de língua.
2-O que mais me desanima nas aulas de Inglês é	não conseguir motivar todos os alunos, nem conseguir fazer com que todos se responsabilizem pelo seu próprio trabalho e processo de aprendizagem.
3-O que mais anima os alunos nas aulas de Inglês é	perceberem que o trabalho que lhes peço compensa, porque depois se vê reflectido nas classificações ou na maior facilidade com que realizam os trabalhos
4-O que mais desanima os alunos nas aulas de Inglês é	não conseguirem progredir apesar de (acreditam eles) estudarem bastante

Quadro 61- Factores de (des)motivação da professora e dos alunos na turma LH1: visão da professora

Relativamente a esta turma, a professora não acrescentou nenhum comentário final.

Os alunos da turma LH2 (Línguas e Humanidades), como se pode ver na figura 10, referem o *bom comportamento*, a *vontade de aprender* e os *progressos da turma* como principais factores de motivação da professora de Inglês e, concomitantemente, são estes mesmos aspectos (precedidos de prefixos negativos) que são referidos pelos alunos como factores de desmotivação da professora. Há um aluno também que refere o *gosto da professora pela língua* pois, como já vimos anteriormente, os alunos apreciam os professores com os quais mantêm relações de afectividade próximas, mas também

valorizam o docente que tem conhecimentos científicos da disciplina que lecciona e assim conjuga ambos os atributos.

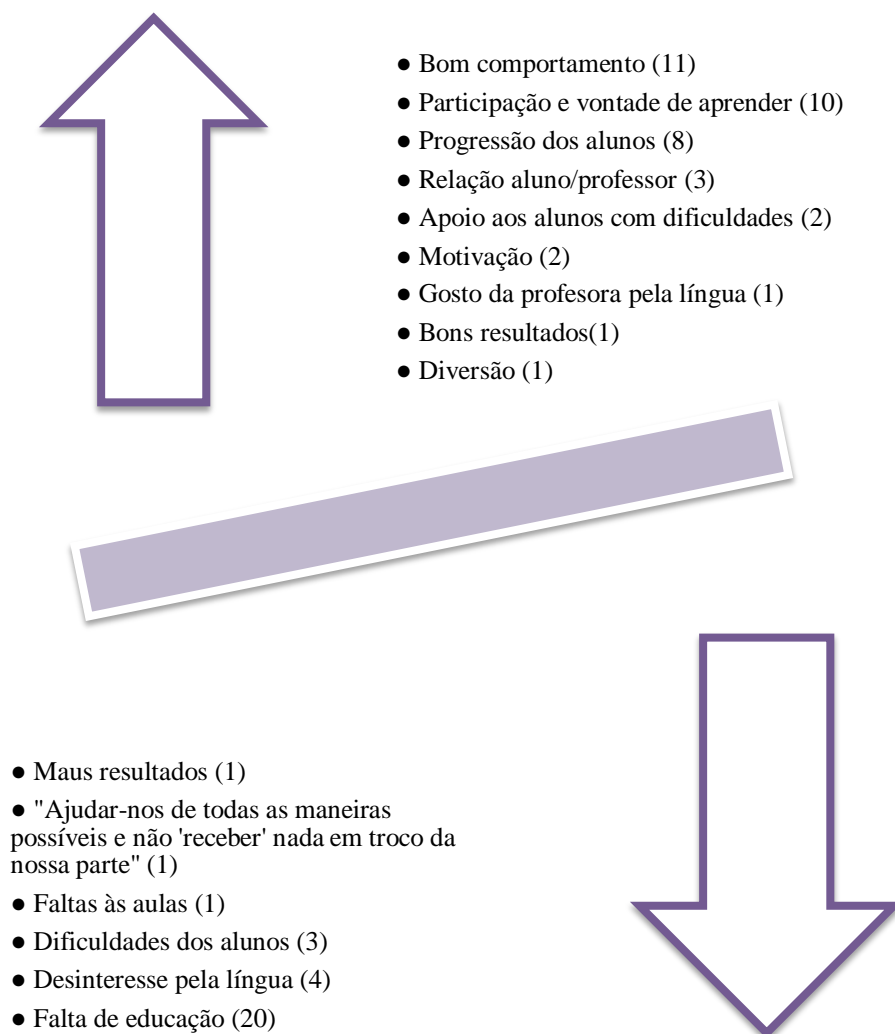


Figura 10- Factores de (des)motivação da professora na turma LH2: visão dos alunos

Como se pode ver na figura 11, é também referido por cinco alunos, como factor que contribui para a sua motivação, *a maneira de ser da professora e a sua interacção com a turma*. Outro aluno enfatiza o facto de a professora *gostar deles*. A este propósito, Harrell, citado por Day, advoga que o que diferencia os professores excepcionais é que, para além de gostarem dos seus alunos, os respeitam, “comprometem-se e possuem destrezas para conseguir unir as duas coisas com que mais se preocupam – o conteúdo da sua disciplina e os seus alunos” (2004, p. 195). Day conclui acrescentando que “É indiscutível que o resultado disso será o prazer e a satisfação tanto para o professor como para o aluno” (op. cit., p. 195) o que vai precisamente ao encontro da resposta de dois alunos quando dizem que o que os

desanima é ver o *desânimo* da sua professora. Há um aluno que refere que a *diversão* motiva o professor e outro aluno acrescenta que o que o motiva nas aulas de Inglês são “*pequenas brincadeiras*”. Isto levar-nos-á ao princípio de que “pela retribuição devolve-se a alguém na mesma medida em que nos foi oferecido” (Amado, 2001, p. 141). Outros há que reiteram o *mau comportamento dos colegas* como responsável pela desmotivação de alguns. Não podemos também deixar de referir os alunos que dizem ficar desmotivados com aspectos específicos da aprendizagem da língua: *os exercícios de gramática, não entender a matéria, as avaliações orais, ter que ler ou falar em voz alta*.

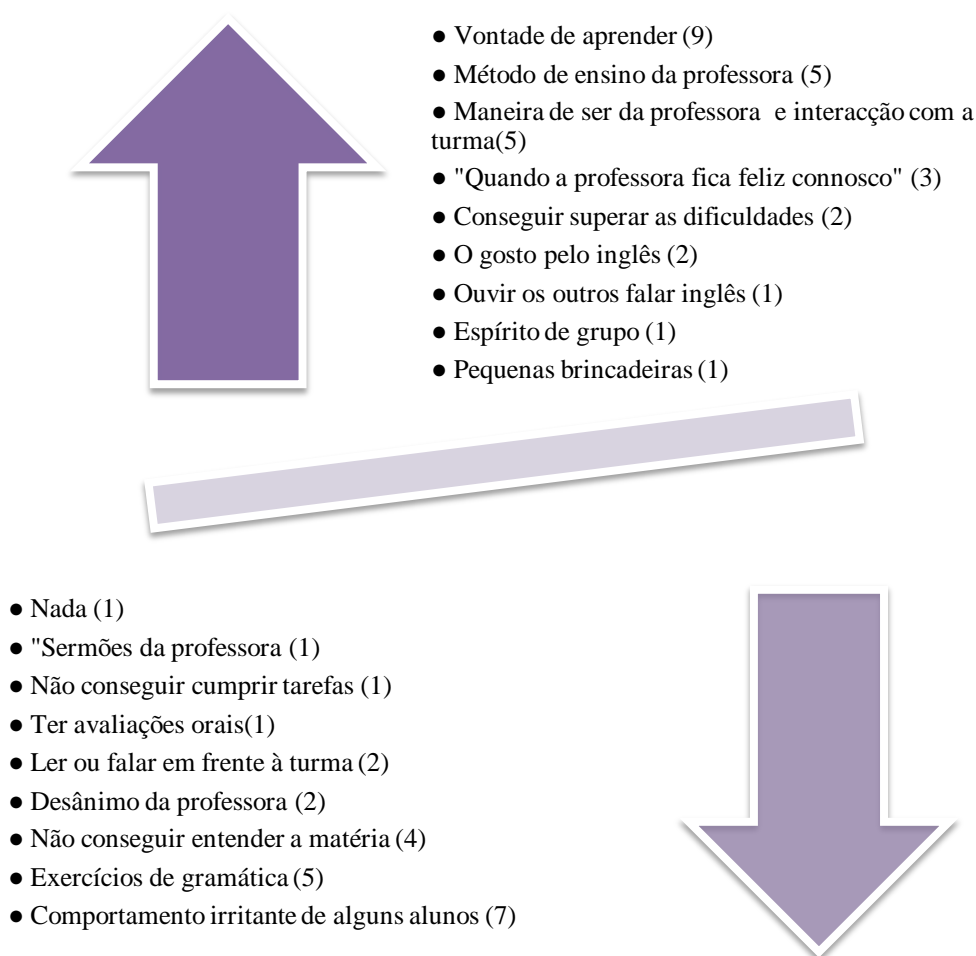


Figura 11- Factores de (des)motivação dos alunos na turma LH2: visão dos alunos

Como vemos, pode considerar-se haver um paralelismo entre factores que os alunos pensam (des)motivar a professora e a eles próprios. A mesma leitura não pode ser feita entre aquilo que os alunos dizem e o que professora sente, como se pode observar no quadro 62. Sentimos que a professora não vê esforço dos alunos e se sente desmotivada e frustrada. Aliás, esse desânimo sente-se na resposta da professora à pergunta nº 3 e que passamos a citar: O que mais anima os alunos nas aulas de Inglês é *algo que me ultrapassa*.

1-O que mais me anima nas aulas de Inglês é	muito pouco, porque o sentimento de frustração é constante.
2-O que mais me desanima nas aulas de Inglês é	não conseguir fazer com que se responsabilizem pelo seu trabalho e processo de aprendizagem.
3-O que mais anima os alunos nas aulas de Inglês é	algo que me ultrapassa
4-O que mais desanima os alunos nas aulas de Inglês é	não atingirem os resultados que querem, sem estudar
<p>Comentário:</p> <p>Os melhores alunos (dos únicos com classificações positivas) desta turma são repetentes do 10º ano, jogadores de futebol ou outros desportos.</p> <p>Contudo, e apesar de estudarem mais do que os restantes e cumprirem melhor com as tarefas estipuladas, são conversadores e distraídos. Têm outros interesses que não a escola e, se bem que sejam muito críticos do modelo de ensino tradicional, não estão dispostos a assumir responsabilidades pela sua aprendizagem: a responsabilidade de ensinar – e consequentemente, de eles aprenderem – é do professor... Como se a sua passividade não interferisse em nada na sua competência...</p>	

Quadro 62- Factores de (des)motivação da professora e dos alunos na turma LH2: visão da professora

Como se observa na figura 12, os alunos da turma PAL (Profissional de Análises Laboratoriais) consideram que o que motiva realmente a professora é sentir que *os alunos estão a trabalhar*, que tiram *boas notas* e que *propõem actividades* para aprender. Há dois alunos que reconhecem que *perturbam a aula* e, por conseguinte, *a professora*. Reconhecem também que indo para a biblioteca deixam de fazer barulho dentro da sala. Quanto ao que desmotiva a professora, referem sobretudo a *falta de esforço e desinteresse* e ainda *alguns comportamentos* o que se vai reflectir nos *módulos em atraso* e que são uma preocupação para a professora.

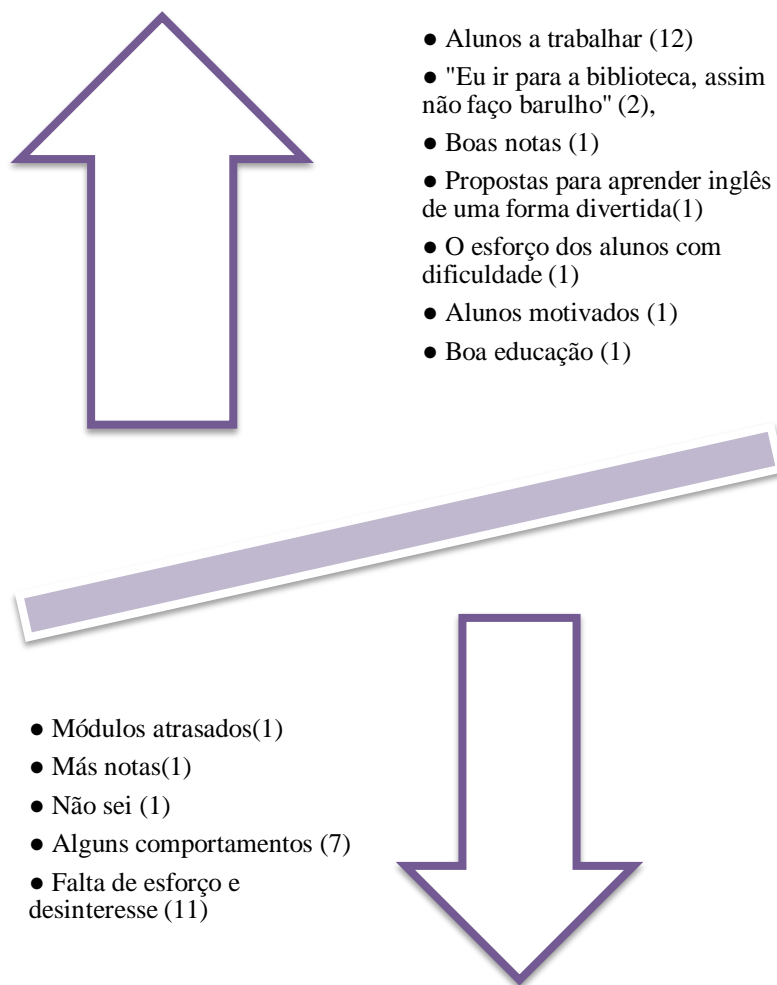


Figura 12- Factores de (des)motivação da professora na turma PAL: visão dos alunos

Olhando agora para a figura 13, podemos observar que o que os motiva enquanto alunos são, de certa forma, as estratégias escolhidas pela professora para lhes facilitar a aprendizagem: *escolherem o que aprender, determinarem o ritmo a que devem fazê-lo, a liberdade de expressão, as regras da professora, comunicarem em Inglês, os incentivos da professora*, entre outros. Está patente nas suas respostas que já estão sensibilizados para o método da professora e que até apreciam esta autonomia. Estes alunos também deixam claro que, quando não conseguem, ficam desmotivados até porque alguns dizem *gostar da disciplina* mas reconhecem *as suas dificuldades*. Outros há que se sentem revoltados por terem na turma alunos que perturbam os mais interessados.

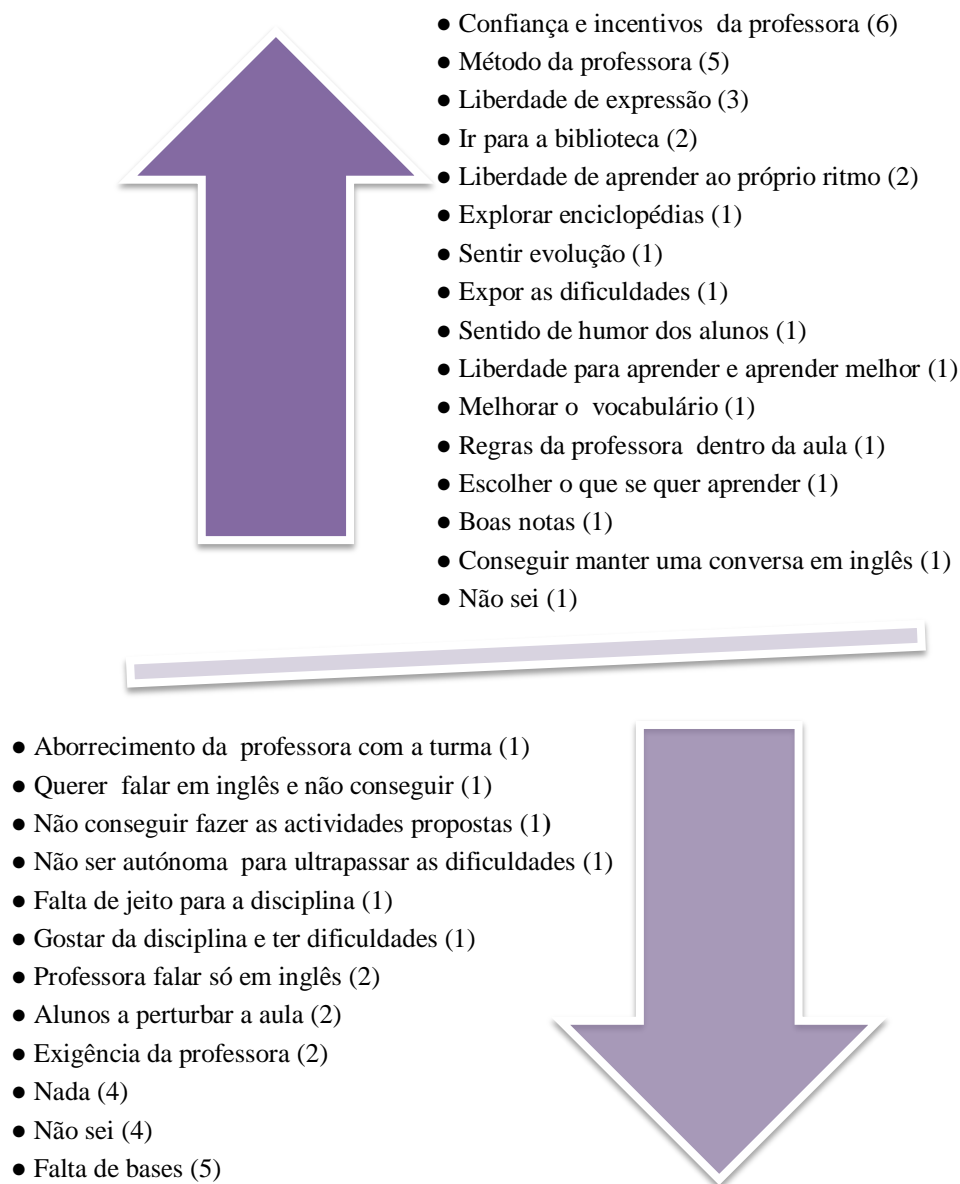


Figura 13- Factores de (des)motivação dos alunos na turma PAL: visão dos alunos

No quadro 63, apresentam-se os factores de (des)motivação da professora nesta turma. Como se pode constatar, a professora sente-se completamente desanimada e das quatro perguntas só responde a uma, onde refere que a sua desmotivação advém do *desinteresse quase total dos alunos*, o que pode estar de certa forma justificado pelo comentário geral da professora sobre a turma: os alunos não estarem no curso desejado, a procura deste curso por ser mais fácil, a saída de uns, a entrada de outros, são factores que acabam por criar alguma instabilidade, quer a alunos quer a professores.

1-O que mais me anima nas aulas de Inglês é	
2-O que mais me desanima nas aulas de Inglês é	o desinteresse quase total dos alunos
3-O que mais anima os alunos nas aulas de Inglês é	
4-O que mais desanima os alunos nas aulas de Inglês é	
<p>Comentário:</p> <p>Estes alunos estão no curso de análises porque não tinham lugar no que queriam, à excepção de uma aluna.</p> <p>Esta turma sofreu inúmeras alterações desde o início do ano lectivo, com alunos a serem transferidos, conforme iam abrindo vagas noutros cursos, e alunos a entrarem, por transferência de outros. Estas últimas não foram porque os alunos quisessem este curso em particular: queriam tão-somente sair dos cursos regulares (segundo várias alunas, porque é mais difícil), ou vêm de outras escolas.</p> <p>O início foi particularmente difícil devido a estarem na turma 2 alunos extremamente perturbadores e conflituosos, que criavam enormes problemas e que tiveram grande influência na aquisição de hábitos e posturas negativos que ainda não se conseguiram corrigir desde a sua saída.</p>	

Quadro 63- Factores de (des)motivação da professora e dos alunos na turma PAL: visão da professora

Conforme se pode ver na figura 14, a turma PR⁷ (Profissional de Restauração) considera que o que mais motiva a professora é *o empenho e interesse* dos alunos, aliados a um *bom comportamento*.

Consideram também que *as notas*, os *progressos* e a *realização dos módulos* são motivos de satisfação para a mesma. Dois alunos também referem *a satisfação da professora* ao usar *um método eficaz*. Como factores de desmotivação, referem sobretudo o *mau comportamento* e a *falta de empenho*.

⁷ Três alunos não responderam a esta secção do questionário.

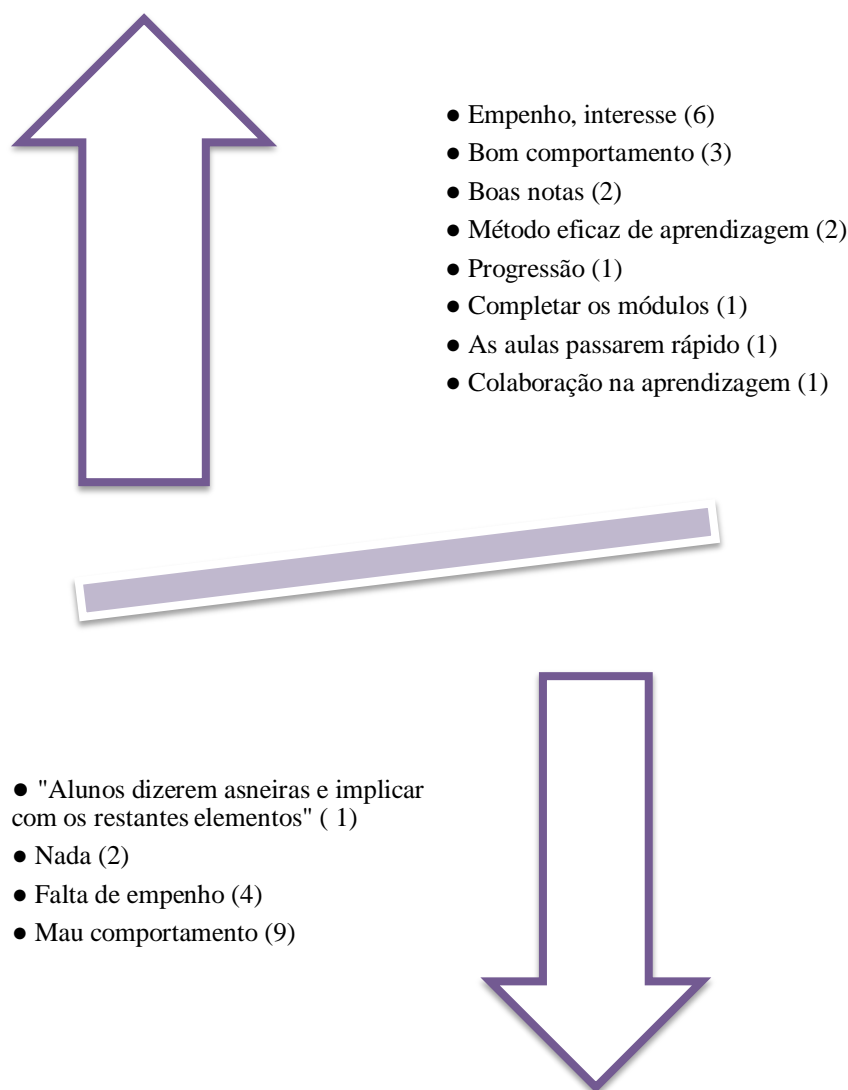


Figura 14- Factores de (des)motivação da professora na turma PR: visão dos alunos

Quanto ao que motiva os alunos e conforme a figura 15, estes referem o *método de trabalho da professora* por considerarem *aprender mais, sentirem-se à vontade, divertirem-se e falarem Inglês. Ouvir música* também é motivo de agrado.

Quanto ao que os desmotiva, não deixa de ser surpreendente que os alunos mencionem o *mau comportamento dos colegas, não terem razões de descontentamento* e o facto de *a aula passar depressa*. Há alunos que dizem estar desmotivados por *não perceberem nada*, por acharem que *escrever é difícil*, por *não terem vontade de estudar nem jeito para as línguas*.

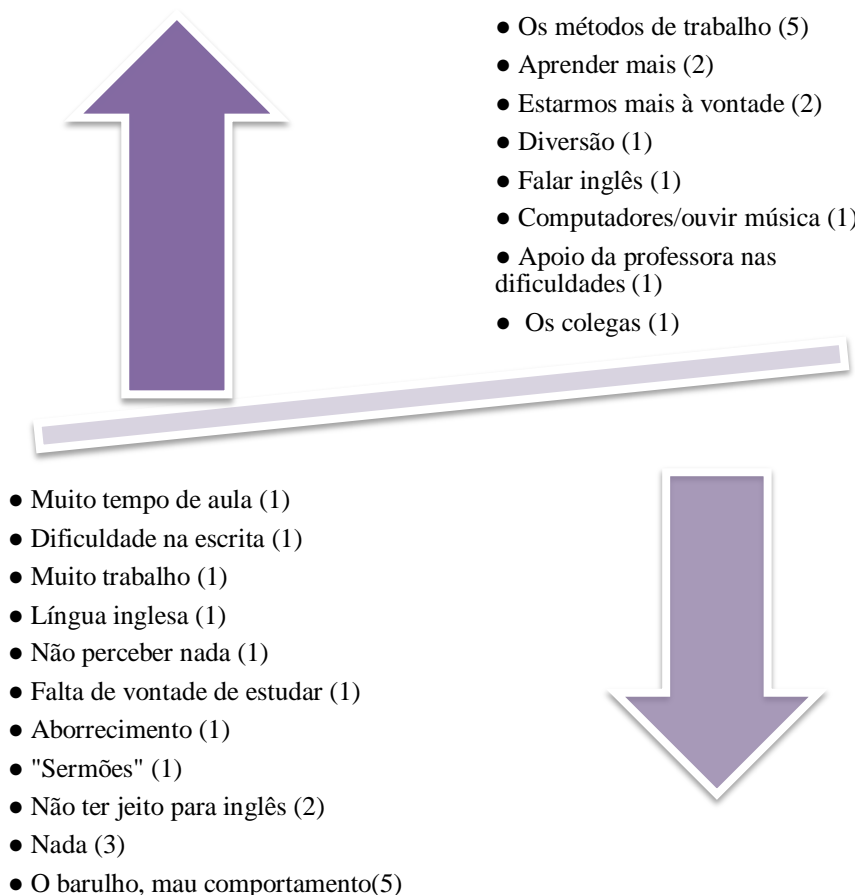


Figura 15- Factores de (des)motivação dos alunos na turma PR: visão dos alunos

O quadro 64 apresenta as respostas da professora às perguntas colocadas.

1-O que mais me anima nas aulas de Inglês é	ver alguns alunos a assumirem o seu plano de trabalho com responsabilidade e interesse
2-O que mais me desanima nas aulas de Inglês	ver outros a aproveitarem a liberdade que a metodologia de auto-direcção lhes dá para não cumprirem com as suas tarefas
3-O que mais anima os alunos nas aulas de Inglês é	ver que conseguem aprender Inglês
4-O que mais desanima os alunos nas aulas de Inglês é	começarem realmente a perceber o nível de falhas que têm, e o quanto têm que trabalhar para ultrapassar as dificuldades que sentem.
<p>Comentário</p> <p>Sendo o 1º ano, é expectável que os hábitos de organização e planificação de tarefas e necessidades não sejam adquiridos imediatamente. Aliás, como qualquer outro hábito, estes também levam o seu tempo até se tornarem algo natural. Tal como já tinha constatado em anos anteriores (e no meu trabalho de investigação) este primeiro período é de contacto hesitante: a maior parte dos alunos ainda não acabou as tarefas que se autopropuseram para o 1º módulo, e só se aperceberam que tinham de ser mesmo eles a trabalhar quando lhes apresentei o PIT [Plano Individual de Trabalho] para o 2º módulo e lhes disse que estava na altura de avaliação do anterior e planificação do novo.</p>	

Quadro 64- Factores de desmotivação da professora e dos alunos na turma PR: visão da professora

3.6 Síntese interpretativa de resultados

Seguidamente, apresenta-se uma síntese global dos resultados obtidos.

a) Resultados globais das 4 dimensões de resposta fechada do questionário

A análise do quadro 65 permite-nos verificar que o grau de aproximação entre as respostas dos alunos e da professora é moderado alto, visto só em 25% dos casos se ter constatado haver uma aproximação baixa entre as representações. Esta recai mais sobre as dimensões “Factores de progresso dos alunos” e “Imagem dos alunos e imagem da professora”. Relativamente a esta última, a análise detalhada mostrou que este grau de aproximação baixo recai quase na totalidade sobre a imagem do aluno e raramente sobre a imagem da professora. De salientar ainda, pela positiva, o grau de aproximação baixo relativamente à dimensão “Papel dos alunos na aprendizagem”, o que parece mostrar que estes alunos reconhecem ter um papel importante no processo ensino e aprendizagem.

Resultados globais Ensino regular/ensino profissional (N=118)		Graus de aproximação P-A		
Turmas	Dimensões	B	M	E
AV1 LH1 LH2 PAL PR	Sentimentos dos alunos em relação à escola, ao curso, à turma e ao Inglês	10	16	14
	Imagem do aluno e imagem da professora	22	42	31
	Papel dos alunos na aprendizagem	2	22	21
	Factores de progresso dos alunos	32	37	12
Total		66 25%	117 45%	78 30%

Quadro 65- Resultados globais: sintonia das representações?

b) Resultados do ensino regular e do ensino profissional

Pela análise dos quadros 66 e 67, verifica-se não haver diferenças significativas a nível dos graus de aproximação das representações dos alunos e da professora entre o ensino regular e o ensino profissional.

Resultados do ensino regular (N=74)		Graus de aproximação P-A		
Turmas	Dimensões	B	M	E
AV1 LH11 LH2	Sentimentos dos alunos em relação à escola, ao curso, à turma e ao Inglês	6	11	8
	Imagem do aluno e imagem da professora	11	28	18
	Papel dos alunos na aprendizagem	2	14	11
	Factores de progresso dos alunos	18	26	10
Total		37	79	47
		23%	48%	29%

Quadro 66- Resultados do ensino regular: sintonia das representações?

Resultados ensino profissional (N=44)		Graus de aproximação P-A		
Turmas	Dimensões	B	M	E
PAL PR	Sentimentos dos alunos em relação à escola, ao curso, à turma e ao Inglês	4	5	6
	Imagem do aluno e imagem da professora	11	14	13
	Papel dos alunos na aprendizagem	0	8	10
	Factores de progresso dos alunos	14	11	2
Total		29	38	31
		30%	39%	31%

Quadro 67- Resultados do ensino profissional: sintonia das representações?

c) Síntese dos factores de (des)motivação da professora e dos alunos: visão dos alunos

Observando os dados dos quadros 68 e 69, verifica-se que a representação dos alunos sobre os factores que desmotivam a sua professora estão globalmente em sintonia com a representação dos mesmos sobre os factores que os (des)motivam a eles enquanto alunos nas aulas de Inglês. Têm consciência de que o *mau comportamento* afecta a sua aprendizagem da mesma forma que desmotiva a professora; *os progressos* motivam as duas partes envolvidas no processo ensino e aprendizagem da mesma forma que a *falta de empenho* as desmotiva. Os *bons resultados* são vistos como factores de motivação, quer para os alunos quer para a professora.

	Factores de motivação da professora	Factores de desmotivação da professora
Relacionados com a professora (atitudes, comportamento, personalidade) e com a abordagem do ensino	<ul style="list-style-type: none"> · Bom ambiente (7) 	
Relacionados com os alunos (atitudes, comportamento, personalidade) e com a aprendizagem de línguas	<ul style="list-style-type: none"> · Motivação, empenho (65) · Boas notas (21) · Bom Comportamento (17) · Progressos (13) · Falar sem pensar (1) · Aula passar rápido (1) 	<ul style="list-style-type: none"> · Comportamento (67) · Falta de empenho (42) · Más notas (17) · Dificuldades dos alunos (4) · Faltas às aulas (1)

Quadro 68- Síntese de factores de (des)motivação da professora: visão dos alunos

Os alunos não apontam o método de ensino da professora como factor de desmotivação. Apontam como factor de motivação o “feedback” construtivo da professora de modo a incentivar novas aprendizagens nomeadamente quando se referem ao *bom ambiente na sala de aula, à boa relação, à boa disposição, à atitude positiva e confiança demonstrada*, entre outras. Reconhecem que a sua desmotivação se prende com a *falta de bases aliada a um comportamento que em nada é promotor de um bom ambiente de ensino aprendizagem*. Há 67 ocorrências de que o *comportamento dos alunos* se reflecte na desmotivação da professora e 42 ocorrências de que a *falta de empenho* dos alunos é factor de desmotivação da professora.

	Factores de motivação dos alunos	Factores de desmotivação dos alunos
Relacionados com a professora (atitudes, comportamento, personalidade...) e com a abordagem do ensino	<ul style="list-style-type: none"> · Método de ensino (15) · Boa relação com os alunos (11) · Incentivo à aprendizagem (9) · Atitude positiva e confiança (8) · Boa disposição da professora (7) · Audiovisuais/biblioteca (3) · Testes sem gramática (1) 	<ul style="list-style-type: none"> · Oralidade, gramática, verbos (13) · Professora exigente (5) · Desânimo da professora (3) · Advertências aos alunos (2) · Muito trabalho (1) · Não ter tudo no caderno (1)
Relacionados com os alunos (atitudes, comportamento, personalidade...) e com a aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> · Vontade de aprender (19) · Aprender ao próprio ritmo (6) · Boas notas (4) · Entregajuda (3) · Liberdade de expressão (3) 	<ul style="list-style-type: none"> · Falta de bases (17) · Comportamento da turma (16) · Falta de motivação (4) · Más notas (4) · Falta de jeito para as línguas (3)

Quadro 69- Síntese de factores de (des)motivação dos alunos: visão dos alunos

d) Síntese dos factores de (des)motivação dos alunos e da professora: visão da professora

O quadro 70 sintetiza a opinião da professora sobre os seus factores de (des)motivação e os dos seus alunos nas várias turmas.

1-O que mais me anima nas aulas de Inglês é	<ul style="list-style-type: none"> · Saber que tem “poder” para ajudar os alunos a melhorar as suas competências de língua (2) · O entusiasmo de alguns alunos (1) · Muito pouco (1) (numa turma não respondeu à pergunta)
2-O que mais me desanima nas aulas de Inglês é	<ul style="list-style-type: none"> · Incapacidade de responsabilizar os alunos pelo seu próprio trabalho e processo de aprendizagem (3). · Desinteresse quase total dos alunos (1) (numa turma não respondeu à pergunta)
3-O que mais anima os alunos nas aulas de Inglês é	<ul style="list-style-type: none"> · Perceberem que o trabalho compensa, na maior facilidade com que realizam os trabalhos (3) · Algo que ultrapassa a professora (1) (numa turma não respondeu à pergunta)
4-O que mais desanima os alunos nas aulas de Inglês é	<ul style="list-style-type: none"> · Não conseguirem progredir apesar de (acreditam eles) estudarem bastante (2) · Não atingirem os resultados pretendidos sem estudar (1) · Reconhecimento das falhas que têm e consciência do quanto têm que trabalhar (1) (numa turma não respondeu à pergunta)

Quadro 70 - Síntese de factores de (des)motivação da professora e dos alunos: visão da professora

Ao longo deste capítulo, abordámos as representações da professora de Inglês e dos seus alunos sobre a relação entre a sua metodologia de ensino e a aprendizagem dos seus alunos. Verifica-se, pela análise dos dados recolhidos que o trabalho desta professora procura favorecer e/ou consolidar aprendizagens, com vista à adopção de uma postura pró-activa do aluno, envolvendo-o no processo ensino e aprendizagem no sentido de promover a sua autonomia. Como se sabe, “A característica principal das actividades susceptíveis de gerarem aprendizagens é que exigem trabalho, esforços, interesse, implicação pessoal do aluno e não um simples conformismo de superfície” (Perrenoud, 1995, p. 52).

Foi importante constatar que os alunos têm bem presente que professor e aluno têm um papel fundamental, o que lamentavelmente nem sempre acontece, pois o acto de ensinar anda por vezes separado do acto de aprender. O estudo alerta para uma relação

de interdependência entre ensino e aprendizagem. No entanto, ainda há alunos que oferecem alguma resistência à mudança ou que poderão não a compreender.

No que tange à visão que o aluno tem de si, os dados recolhidos permitem-nos verificar que muitos alunos ainda não têm uma postura proactiva definida, provavelmente pelo grande número de vestígios de uma pedagogia mais tradicional, em que a ênfase é dada ao professor. Em todo o caso, estas alterações não acontecem de um momento para o outro. Terá de ser progressivamente, como defende Vieira:

O grau de direcção a exercer pelo professor dependerá do grau de autonomia dos alunos, variando na razão inversa do mesmo, o que significa que é possível conceber uma transição (progressão) de abordagens mais centradas no professor para abordagens onde os alunos assumem um papel mais determinante. (1999, p. 3)

Relativamente ao método utilizado pela professora, que segue directrizes sugeridas no Quadro Europeu Comum de Referência, onde se defende que, relativamente às línguas estrangeiras, se devem desenvolver métodos que “reforcem a independência de pensamento, de juízos críticos de acção, associada a capacidades sociais e a responsabilidade” (Conselho da Europa, 2001, p. 21), a maioria dos alunos manifestam o seu contentamento, embora haja alunos que dizem não gostar do método por não terem “tudo registado no caderno”, por dar “muito trabalho”. A quase totalidade dos alunos reconhece que as suas dificuldades se relacionam com o seu grau de envolvimento na aprendizagem (que reconhecem ter sido muito pouco) e que a professora tudo tem feito para que passem a ter um papel mais activo, participativo e interveniente. Os alunos não atribuem as suas dificuldades ao método usado pela professora. Tendem a afirmar que as suas dificuldades se devem ao método usado por anteriores professores (32% nos resultados globais) e a considerar que os seus progressos se devem ao método usado pela actual professora (50%, nos resultados globais).

Nas perguntas de resposta aberta, foram salientados por vários alunos das diferentes turmas a boa disposição e o humor da professora. Na literatura, tem-se dado muita ênfase a este aspecto. Amado e Freire, por exemplo, alicerçados no pensamento de Woods (1999), referem que “o humor é um aspecto central na vida dos alunos, quer como um produto natural, quer como resposta de sobrevivência em relação às exigências da instituição – aborrecimento, ritual, rotina, regulamentos, autoridade opressiva” (2005, p. 322). Savater também partilha deste pensamento e acrescenta: “Para despertar a curiosidade dos alunos, será necessário estimulá-la com algum

alimento bem suculento, talvez anedótico ou aparentemente trivial; devemos ser capazes de nos colocar no lugar dos que estão apaixonados por tudo menos pela matéria cujo estudo se vai iniciar” (1997, p. 88).

Há alunos também que referem haver regras. Visto que a escola é uma organização social, compreende-se que a sua atenção seja chamada para valores positivos, como sejam o respeito pelo outro, o estabelecimento de regras e as normas. Aliás, como defende Postic, “As normas fixam, na turma, as modalidades funcionais das comunicações, os processos de intervenção, de trabalho, as formas de participação dos alunos, as formas de exprimirem as opiniões e sentimentos” (2008, p. 152). No entanto, apesar de haver as tais regras, vários são os alunos a sentir-se perturbados pelo barulho dos colegas que não sabem estar e respeitar. O aluno interessado sente-se bem quando os colegas têm comportamentos ajustados: “É graças a esta autoridade (a do professor) que a escola pode funcionar como espaço protegido. É igualmente necessário que os alunos tenham a experiência de uma comunidade na qual as regras, claras e aplicadas, tornam possível a coexistência” (Perrenoud, 2002, p. 128).

Ao criar um bom ambiente, o professor está a contribuir para diminuir a tensão, pois como sabemos o educador “se optar por uma relação pedagógica assente na coacção e na ameaça, destrói o afecto, a confiança e o respeito, suscitando aversão por si e pela aprendizagem” (Carita & Fernandes, 1995, p. 41). A análise dos dados remete-nos para uma professora que faz o contrário, pois 86% dos inquiridos dizem gostar dela, o que contribuirá para um clima propício à aprendizagem e à satisfação de aprender, uma vez que a professora pauta as suas atitudes pedagógicas pela justiça, pela dignidade do aluno, pela transparência, pela humildade de considerar que também aprende com os alunos e pela firmeza demonstrada. Coimbra de Matos apelida estes professores de “mestres-aprendizes” e considera que são eles

que deixam uma herança cultural, atingindo assim uma imortalidade simbólica. Continuam vivos no pensamento – e no coração — dos discípulos que com eles aprenderam e conviveram; todos diferentes, já que o verdadeiro mestre só deixa uma marca – a de uma doce saudade, temperada a fogo pelo entusiasmo na descoberta. (Coimbra de Matos, 2007, pp. 12-13)

É também percepcionado pelos alunos o envolvimento da professora no ensino e na aprendizagem, uma vez que vários alunos referem que a professora fica “feliz” quando se empenham e que os incentiva bastante. Nota-se que há alunos cuja percepção de que estão a aprender os leva a ficar tristes quando têm de faltar.

Respondendo ao nosso objectivo de comparar as representações da professora e dos alunos, no sentido de problematizar a relação entre ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, verifica-se, em termos gerais, e segundo a análise dos dados recolhidos, que aprendizagem e ensino parecem estar em sintonia. O grau de aproximação entre as representações da professora e dos seus alunos sobre o ensino e a aprendizagem tende a ser moderado ou elevado. Isto indicia que a professora e os alunos têm consciência de que a escola está em mudança e que, hoje em dia, “Não mais deve existir espaço para a sala de aula em cuja porta edifica-se o simbólico cabide onde, ao entrar, o aluno ali deixa penduradas as suas emoções e sentimentos, posto que lá dentro valerá apenas a lição que faz, atenção que ouve e nota que tira” (Antunes, 2003, p. 12). Bem pelo contrário,

o professor tem que fomentar as paixões intelectuais, porque são o contrário da apatia esterilizadora que se refugia na rotina e que é o mais oposto que existe à cultura. E essas paixões brotam de baixo, não caem do céu dos que crêem já saber tudo. Por isso não deve desdenhar a linguagem acessível, nem as referências ao popular, nem o humor sem o qual a inteligência mais não é do que um guizado de imbecilidades. (Savater, 1997, p. 90)

As representações da professora e dos seus alunos aproximam-se de pressupostos de uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas estrangeiras. A professora, tendo em conta a sua vasta experiência neste domínio e os testemunhos apresentados ao longo deste relatório, aponta para a preocupação de, como sugere Vieira, “realizar uma análise do contexto em que trabalha a fim de conhecer os alunos e melhor ajustar as práticas à sua ‘cultura de aprendizagem’, no sentido de uma autonomização progressiva” (1999, p. 3). Os alunos, embora talvez ainda habituados a uma pedagogia tradicional, assente numa visão reprodutora da educação, sentem que a mudança, apesar das dificuldades, os prepara melhor e parecem ter consciência do papel que desempenham na aprendizagem, assim como do que os (des)motiva e (des)motiva a professora, o que aponta sinais claros de que se encontram a construir aprendizagens informadas e intencionais.

Considerações finais

O bom profissional será aquele que, *compreendendo* a impureza da prática, *se embrenha* nela e sobre ela constrói um conhecimento caleidoscópico, resistindo criticamente ao que a torna irracional e injusta e inventando formas, muitas vezes subversivas, de a tornar *mais racional e justa*.

Resistir e agir estrategicamente é, em poucas palavras, um modo de viver com esperança num mundo de muita desesperança, próprio de quem se conforma com esse estado de coisas. Esta é uma circunstância difícil mas necessária a qualquer mudança orientada por um ideal. (Vieira, 2004, p. 10)

Aplicando esta frase à minha vivência pessoal, ficar-se-á com uma representação possível do que me moveu a encetar esta viagem pelos mares (des)conhecidos da pedagogia e a partilhar e fazer eco dos momentos mais altos dessa viagem. Foi ainda a meio do ano curricular do mestrado em Supervisão na Educação em Línguas Estrangeiras que, embora sentindo-me perdida, nasceu em mim uma vontade, um (re)encontro:

Preciso de encontrar o meu caminho! O mesmo será dizer que preciso de encontrar o meu lugar no mapa... Dá-me impressão que estou algures na China... Sinto-me pequenina, com os olhos mais fechados que abertos, não entendo a linguagem... é uma amálgama de «alimentos» desconhecidos que se não forem bem cozinhados correm o risco de perder o gosto. E eu gostava que alguém os pudesse saborear.... (Reflexão, Maio 2010)

Sendo a pedagogia uma viagem de desafios e descobertas, para a empreender devemos ser capazes de criar ambientes em que “o envolvimento afectivo do aluno no processo de aprendizagem passe pelo desenvolvimento de atitudes de responsabilidade, autonomia, curiosidade e questionamento face àquilo que aprende” (Vieira, 1990, p. 82).

Foi sobre estas “águas” que se partiu para a análise das representações de uma professora de Inglês e dos seus alunos sobre o ensino e a aprendizagem, e se procedeu à comparação entre as representações de ambos no sentido de problematizar a relação entre ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, traçando assim o roteiro e os objectivos principais deste estudo, metaforicamente concebido sob a forma de uma viagem pela pedagogia. Escolhidos os marinheiros, 118 alunos do 10º ano do ensino secundário, de cinco turmas (três do ensino regular e duas do ensino profissional), e a Carla, tripulante já habituada a estas navegações, içaram-se as velas e suplicou-se aos

ventos que soprassem a favor de todos, mantendo-se amenos. Tornou-se imprescindível e até imperioso ouvir as suas vozes (dos alunos e da professora), pois todos sentimos que, infelizmente, a escola deste início do século XXI “é a escola de ontem, obstinadamente presa ao passado, desfasada no tempo, incapaz de dar resposta às solicitações do presente e de preparar os construtores do futuro. Esvaídos os valores que a instituíram, vagueia à deriva, sem rumo ou identidade” (Alarcão, 1994, p. 5).

Ficou claro na comparação das representações da professora e dos seus alunos que a Carla se distancia bastante de um papel directivo e autoritário, próximo do professor tradicional, e que os seus alunos reconhecem assumir um papel activo. O estudo e a análise dos dados mostram que há uma preocupação em envolver os alunos de forma a responsabilizá-los pela sua aprendizagem, procurando torná-los mais predispostos e preparados para o desenvolvimento da autonomia. No entanto, os dados recolhidos também nos permitem constatar que muitos dos alunos ainda não têm uma postura proactiva definida, muito provavelmente em resultado de uma pedagogia mais tradicional, o que não deve ser um obstáculo, pois é sabido que qualquer mudança a este nível é lenta e difícil de operar. O estudo permitiu suscitar a reflexão e, a partir dela, incita a que se experimentem novas práticas e se eliminem rotinas impregnadas de passividade, tão repetitivas quão maçadoras, pois “Apesar de caber ao professor traçar a direcção principal da viagem, percorrê-la só vale a pena quando todos a interrogam, obrigando-se a dialogar e a reflectir continuamente sobre ela” (Vieira, 2010a). Esta necessidade de diálogo emerge também de alguns dos resultados do estudo, onde se verificaram desfasamentos entre o pensamento dos alunos e da professora.

Considera-se de suma importância que, para se fomentar um ensino de qualidade, os docentes consciencializem as suas próprias representações de aprendizagem e de ensino, e da maneira como actuam. De igual importância, e baseando-me no acima defendido, será conhecer as representações dos alunos no que concerne à sua situação de aprendizagem e actuar de modo a desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem favoráveis ao aluno e a uma educação para a vida. Na opinião de Hargreaves, só assim teremos possibilidade de responder de forma mais concisa e eficaz às dificuldades com que os jovens adolescentes se deparam numa sociedade em agitação e transformação (2001, p. 174). É preciso ter sempre presente que, se “qualquer situação pedagógica é marcada pelo desequilíbrio de poder entre professor e alunos, o que limita o seu potencial emancipatório, também é verdade que o poder do professor não tem de ser exercido de forma opressiva e pode promover processos de (trans)formação nos

quais a voz dos alunos ocupa um lugar importante” (Vieira, 2010a). O estudo mostra também que a Carla, nas suas aulas e segundo várias referências dos alunos participantes, implementa um clima de diálogo, de negociação, de respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno, de incentivo à participação, aliados a uma boa disposição e a um ambiente propício ao aprender a aprender, inerentes aos pressupostos de uma pedagogia para a autonomia. Fica claro que as práticas de auto-direcção e de negociação, associadas a uma concepção democrática da educação, embora não sendo práticas correntes nem fáceis de implementar, também não são impossíveis, exigindo que o professor realize uma supervisão reflexiva da sua acção.

A caminhada da pedagogia deve ter sempre presente que “Viver é construir activamente conhecimento, não no sentido de o armazenar mas sim de o corporizar e encarnar no próprio acto de existir” (Gonçalves, 2000, p. 21), e que “viver narrativamente” é “fazer da vida conhecimento e devolver vida ao conhecimento” (op. cit., p. 23). Hoje, preconiza-se o ensino como uma actividade de equipa em constante desenvolvimento, assente na investigação e na produção de conhecimentos, remetendo o professor “para tarefas complexas próprias de analistas simbólicos e não para a execução de tarefas simples e repetitivas, obedecendo à execução de procedimentos prescritos e monitorizados” (Canário, 2007, p. 144). As escolas que apresentam culturas colaborativas fomentam atitudes de colaboração, que vão para além da reflexão pessoal e da dependência de peritos externos, “fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências” (Hargreaves, 1998, p. 209).

Espera-se que este trabalho sirva de incentivo ao diálogo profissional e possa contribuir para a promoção de práticas educativas que sirvam objectivos pedagógicos válidos delineados pelo professor, que contrariem a tendência que existiu durante muito tempo “de considerar, ora o acto de aprendizagem, ora o acto de ensino, ao invés de estudar a unidade de acção que eles supõem, e de analisar o processo de interacção que se estabelece entre ambos” (Postic, 2008, p. 23). O estudo realizado teve este propósito, mostrando que a sintonia entre ensino e aprendizagem não é perfeita, embora se verifiquem convergências significativas no caso em estudo, as quais poderão em parte dever-se à abordagem negociada que a professora procura promover. Os resultados evidenciam também o trabalho que precisa de ser empreendido na criação de uma auto-imagem mais positiva por parte dos alunos, bem como a necessidade de desenvolver estratégias de motivação para os alunos, no sentido de elevar a vontade de aprender.

O estudo encerra algumas limitações já identificadas, sendo evidente que teria maior profundidade se se tivesse procedido à realização de entrevistas à professora e a alguns dos alunos. Por outro lado, existe a consciência de que, tendo em conta o contexto pedagógico em que foram recolhidos os dados, estes não poderão ser generalizados, excepto a situação semelhantes, onde o professor desenvolve uma pedagogia centrada nos alunos.

Como propostas para outros trabalhos de investigação neste domínio, sugeriria as seguintes:

- Realizar estudos semelhantes, com outros professores que explorem uma pedagogia para a autonomia, de forma a consolidar o conhecimento aqui construído.
- Realizar estudos com menos participantes mas com maior profundidade, com recurso a entrevistas e à observação de práticas.
- Realizar estudos com maior incidência em dimensões mais específicas da aprendizagem de línguas estrangeiras, em relação com o tipo de actividades de ensino e de avaliação de competências de comunicação.

Considerando a pertinência do estudo, pretendo dá-lo a conhecer, desde logo na escola, de modo a promover um espaço de reflexão colaborativa, pois, como refere Alarcão:

“seja qual for o nível a que a reflexão se realize, há que saber desenvolver a capacidade de reflectir, o que não é tarefa fácil, nomeadamente em Portugal onde o ensino, a todos os níveis, se tem preocupado pouco por desenvolver esta capacidade (...) é fácil para os profissionais, os professores neste caso, deixá-la adormecer, embalada em automatização das rotinas que se seguem às descobertas que um dia fizeram para resolver um determinado problema. (1996, p. 28)

Pretendo também explorar uma pedagogia para a autonomia nas minhas aulas, transformando a minha metodologia e experimentando uma pedagogia alicerçada na emancipação do aluno, criando estratégias de intervenção capazes de promover o sucesso na aprendizagem da língua.

Termino dizendo que este trabalho foi uma viagem circular de descoberta pessoal que, fruto de desencantos e intempéries, conjugando encontros com desencontros, procurou avançar timidamente mas com a determinação necessária para chegar a bom porto. Tomei consciência de que encetar uma viagem de (auto)descoberta

através da investigação pode fazer parte da vivência de todo e qualquer professor-viajante que, como eu, tenha a vontade de mudar e a sorte de encontrar um piloto que domine os mares da pedagogia, que goste da partilha e de desafiar “as vontades” de todos, sempre com a humildade e a simplicidade próprias dos grandes mestres.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação - Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (1994). Prefácio. In J. Tavares (ed.), *Para intervir em educação. Contributos dos colóquios CIDInE* (pp. 5-8). Aveiro: CIDInE.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 9-40). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 171-188). Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (2007). A voz do aluno: um desafio e um potencial transformador. *Arquipélago-Ciências da Educação*, vol. 8, 117-142.
- Amado, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa.
- Amado, J., & Freire, I. (2005). A gestão da sala de aula. In G. L. Miranda, & S. Bahia (eds.), *Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 311-331). Lisboa: Relógio d'Água.
- Antunes, C. (2003). *Relações interpessoais e auto-estima: a sala de aula como um espaço de crescimento integral*. Petrópolis: RJ: Vozes.
- Ausubel, D. P. (1962). A subsumption theory of meaningful verbal learning and retention. *Journal of General Psychology*, 66, 213-224.
- Azevedo, J. (2002). *O fim de um ciclo? A educação em Portugal no início do século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Barbier, J. M. (1991). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Beanne, J., & Apple, M. (2000). *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação - Um guia para a pesquisa em ciências sociais*. Gradiva.
- Berliner, G. &. (1975). *Educational psychology*. Chicago: Rand Mc Nally.
- Bizarro, R., & Moreira, M. A. (2010). Supervisão pedagógica e educação em línguas: Acção, formação e investigação. In R. Bizarro, & M. A. Moreira (Org.), *Supervisão pedagógica e educação em línguas* (pp. 11-16). Mangualde: Edições Pedago.

- Bogdan, R., & Bicklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional de professores. *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência, Desenvolvimento profissional dos professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*, (pp. 133-148). Lisboa.
- Carita, A. (1993). O professor e a sua representação do aluno. *Colóquio, Educação e Sociedade*, nº4, pp. 41-95.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1995). Estratégias de resolução de conflitos na sala de aula. *Colóquio Educação e Sociedade*, nº10, pp. 33-35.
- Coimbra de Matos, A. (2007). A sabedoria do mestre. In J. Santos, *Ensinaram-me a ler o mundo à minha volta* (pp. 9-16). Lisboa: Assírio & Alvim.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Delamont, S. (1987). *Interação na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Delors, J. (2003). *Educação -- um tesouro a descobrir*. Porto: Asa.
- Diniz Pereira, J. E. (2006). *Formação de professores. Pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- E.S.M.S. (2009). *Projecto educativo 2009/2012 - Educar para a sociedade da informação e do conhecimento*. Guimarães.
- Faure, E. &. (1972). *Apprendre à être - Relatório da comissão internacional sobre o desenvolvimento da educação UNESCO*. Paris: Fayard.
- Felouzis, G. (s/d). *A eficácia dos professores*. Porto: RÉ.S.
- Fernandes, I., & Vieira, F. (2009). GT-PA: imagens com história(s)...de esperança! In *Actas GT-PA, Grupo de trabalho-pedagogia para a autonomia* (pp. 259-272). Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A., & Simão, A. M. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não- cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia para a autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gimeno, J. (2003). *O aluno como invenção*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, O. (2000). *Viver narrativamente. A Psicoterapia como adjectivação da experiência*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1998). Naturalistic and rationalistic enquiry. In J. Keeves (ed.), *Educational research, methodology and measurement. An international handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança. Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- Jesus, S., & Abreu, M. (10 de 1993). Motivação dos professores para motivar os alunos. Um estudo exploratório segundo a teoria do comportamento planeado. *Psychologica* , pp. 29-37.
- Lalanda, M., & Abrantes, M. (1996). O conceito de reflexão em Dewey. In I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 41-62). Porto: Porto Editora.
- Lamb, T., Raya, M. J., & Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na europa. Para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor*. Dublin: Authentik.
- Lapo, M. (2010). *Professores que marcam a diferença*. Alcochete: Alfarroba.
- Latorre, A. (2003). *La investigación - accion*. Barceló: Garó.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens dos alunos - Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições Asa.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative difference in Learning: I - Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology* , 4-11.
- Menezes, C. (2009a). Auto-direcção na aprendizagem: um caso de auto-supervisão. In Silva, Almeida, Alfonso, & P. (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 796-809). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Menezes, C. (2009b). *A autodirecção na aprendizagem do inglês - Uma história num curso profissional- Tese de mestrado*. Braga: Universidade do Minho.

- Menezes, C. (2011). Auto-direcção na aprendizagem: estratégias de construção de autonomia nos cursos profissionais. In Silva et al. (Orgs.), *Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia* (pp. 127-136). Braga: U.M., CIEEd.
- Ministério da Educação. (2001). Programa de Inglês, 10º, 11º e 12º ano. Lisboa.
- Moreira, M. A. (2010). A supervisão pedagógica como espaço de transformação pessoal e profissional na educação em línguas estrangeiras. In R. Bizarro, & M. A. Moreira (org), *Supervisão pedagógica e educação em línguas* (pp. 91-110). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Moreira, M. A., & Vieira, F. (1993). *Para além dos testes...A avaliação processual na aula de inglês*. Braga: Universidade do Minho.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 15-34). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). Seis apontamentos sobre supervisão na formação. *Actas I Congresso Nacional de Supervisão*, (pp. 209-214).
- Oliveira, J. H. (2007). *Psicologia da educação*. Livpsic.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Paraskeva, J. (2011). *Nova teoria curricular*. Mangualde: Pedágo.
- Pedra, J. (1992). *Currículo, conhecimento e suas representações*. Lisboa: Papirus.
- Pepetela. (2002). *As aventuras de Ngunga*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Peralta, M. H. (2010). Prefácio. In R. Bizarro, & M. A. Moreira, *Supervisão pedagógica e educação em línguas* (pp. 7-8). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Perissé, G. (2008). *Introdução à filosofia da educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed editora.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. . Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Asa Editores.

- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Postic, M. (2008). *Relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Puren, C. (2000). *Formar-se em pedagogia diferenciada em didáctica das línguas. Caderno do professor*. APLV (Association française des Professeurs de Langues Vivantes).
- Puren, C. (2009). Variations sur la perspective de l'agir social en didactiques des langues cultures étrangères. In *Le Français dans le monde, recherches et variations*, n° 45 (p. 161). Paris: Clé International.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M. d. (2010). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. V.N.Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rudduck, J., & Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sá, C. (1996). *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Santomé, J. T. (2011). *A desmotivação dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Schön, D. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 77-92). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Silva, J. L., Barbosa, I., & Melo, M. d. (2006). CSI - Currículo sob investigação. Que visões de autonomia nos programas? In F. Vieira (coord. GT-PA), *Cadernos GT-PA*, n° 4 (pp. 51-55). Braga: Universidade do Minho.
- Silva, S. D. (2009). *A negociação pedagógica: um estudo de caso na educação em línguas. Tese de mestrado*. Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, J. (2000). *O professor como pessoa: a dimensão pessoal na formação de professores*. Porto: Edições Asa.
- Tavares, J. (1998). Construção do conhecimento e aprendizagem. In L. Almeida, & J. Tavares (Org.), *Conhecer, aprender, avaliar* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Trigueiros, A., Menezes, C., Silva, D., & Campos, M. (2008). Criação de instrumentos para a avaliação da oralidade. In F. Vieira (Org.), *Grupo de Trabalho Pedagogia para a Autonomia, Cadernos 5 GT-PA* (pp. 31-34). Braga: Universidade do Minho.

- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação - Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Várzeas, M. (2010). O ensino das línguas clássicas, matriz da pedagogia humanista. In R. Bizarro, & M. A. Moreira, *Supervisão pedagógica e educação em línguas* (pp. 29-37). Mangualde: Edições Pedago.
- Ventura, L. P. (1997). A afectividade e cognição: as representações socio-afectivas dos professores e dos alunos na escola. *Revista Psicologia Educação e Cultura*, pp. 77-86.
- Vieira, F. (1990). Iniciativa e aprendizagem na aula de língua estrangeira. *Revista portuguesa de educação*, pp. 81-92.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F. (1994). Alunos autónomos e professores reflexivos. In J. Tavares, *Para intervir em educação. Contributos dos colóquios CIDInE* (pp. 331-339). Aveiro: CIDInE.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira - uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Vieira, F. (1999). Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia. Introdução a dois modos distintos de ensinar e aprender (uma língua) em contexto escolar. In F. Vieira (org.), *Cadernos 3 GT-PA* (pp. 1-4). Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2001). Uma análise dos programas de Inglês. In F. Vieira (Coord. GT-PA), *Cadernos GT-PA, nº 2* (pp. 1-8). Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2003). Prefácio. In M. A. Moreira (Org.), & F. Vieira, *Cadernos 3 GT-PA*. Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2004). Resistir e agir estrategicamente (a pretexto de 1 prefácio às actas do 2º Encontro do GT-PA. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes (Orgs.), *Pedagogia para a autonomia - Resistir e agir estrategicamente. Actas do 2º Encontro GT-PA (Grupo de Trabalho Pedagogia para a Autonomia)* (pp. 9-19 CDRom). Braga: Universidade do Minho (CIED).
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In I. Barbosa, I. Fernandes, M. A. Moreira, M. Paiva, & F. Vieira, *No*

- caleidoscópio da supervisão: imagens de formação e de pedagogia* (pp. 15-44). Mangualde: Edições Pedago.
- Vieira, F. (2008). Prefácio. In F. Vieira (coord. GT-PA), *Cadernos 5* (p. i). Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2010a). Diário de bordo - Reconstruir as aulas para construir a viagem da pedagogia. Comunicação apresentada no congresso Learning Teaching in Higher Education. Universidade de Évora, manuscrito fornecido pela autora.
- Vieira, F. (2010b). Formação em supervisão: (Re)produzir a pedagogia no espaço da possibilidade. In R. Bizarro, & M. A. Moreira (Org.), *Supervisão pedagógica e educação em línguas* (pp. 149-170). Mangualde: Edições Pedago, Lda.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA.
- Zeichner, K. M., & Diniz-Pereira, J. E. (2005). Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, nº125, pp. 63-80.

Anexos

Anexo 1- Questionário à professora



ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CICLO MARTINS SARMENTO

A tua voz!

Com este questionário, pretendo conhecer a tua opinião acerca do ensino e da aprendizagem de Inglês nas turmas que leccionas este ano. Preenche um questionário para cada uma das turmas. Obrigada pela colaboração!

A investigadora: Joana de Belém

Curso(s)	Turma(s)	Nível de Inglês

Responde na seguinte escala:

?	MS	V	MN
Não sei/ Não tenho uma opinião definida	Na <u>maioria</u> dos casos, <u>sim</u>	<u>Variável</u> : varia muito na turma/ de aluno para aluno	Na <u>maioria</u> dos casos, <u>não</u>

A. O que sentem os teus alunos desta turma em relação à escola, ao curso, à turma e ao Inglês?

	?	MS	V	MN
1-Gostam de vir para a escola				
2-Gostam do curso que frequentam				
3-Gostam da turma				
4-Gostam de aprender Inglês				
5-Acham que o Inglês lhes vai ser útil				
6-Gostam de mim enquanto professora de Inglês				
7-Gostam do meu método de ensino				
8-Gostam do método de avaliação usado em Inglês				

B. Que imagem tens dos alunos desta turma enquanto alunos de Inglês?

Na aprendizagem do Inglês, <u>são alunos</u> ...	?	MS	V	MN
1-Motivados(as)				
2-Atentos(as)				
3-Curiosos(as) de aprender				
4-Responsáveis				
5-Auto-confiantes				
6-Participativos(as)				
7-Críticos(as)				
8-Colaborativos(as)				
9-Conscientes das suas dificuldades				
10-Capazes de ultrapassar dificuldades				
11-Conscientes dos seus progressos				

C. Que imagens tens de ti enquanto professora de Inglês nesta turma?

Enquanto professora de Inglês...	?	MS	V	MN
1-Estou atenta aos interesses e necessidades dos alunos				
2-Preocupo-me com o que eles sentem ou pensam				
3-Ajudar-os a definir planos de aprendizagem				
4-Incentivar-os a aprender				
5-Elogio os seus esforços e capacidades				
6-Sou compreensiva quando falham				
7-Ajudar-os a vencer dificuldades				
8-Avalio-os de forma justa				

D. Qual é o papel dos alunos desta turma na tua abordagem de ensino?

Nas aulas de Inglês, os alunos têm oportunidades para...	?	MS	V	MN
1-Dizer o que sentem e pensam				
2-Tomar decisões sobre o que querem aprender e como				
3-Aprender ao seu próprio ritmo, em função dos seus interesses e necessidades				
4-Colaborar com os seus colegas				
5-Receber apoio dos colegas				
6-Receber o meu apoio				
7-Reflectir sobre a sua aprendizagem				
8-Participar na sua avaliação				
9-Fazer progressos nas suas competências de comunicação de Inglês				

E. O que explica as dificuldades dos alunos desta turma no Inglês?

As <u>dificuldades</u> dos alunos no Inglês são devidas a...	?	MS	V	MN
1-Falta de motivação				
2-Falta de jeito para as línguas				
3-Falta de bases anteriores em Inglês				
4-Falta de esforço e dedicação pessoal				
5-Falta de hábitos de estudo				
6-Falta de apoio na aula				
7-Falta de apoio/incentivos em casa				
8-Método usado por mim				
9-Método usado por professores de Inglês anteriores				
Outras razões de dificuldade (diz quais):				

F. O que explica os progressos dos alunos desta turma no Inglês?

Os <u>progressos</u> dos alunos no Inglês são devidos a...	?	MS	V	MN
1-Motivação				
2-Jeito para as línguas				
3-Bases anteriores em Inglês				
4-Esforço e dedicação pessoal				
5-Hábitos de estudo				
6-Apoio recebido na aula				
7-Apoios/incentivos em casa				
8-Método de ensino que uso				
9-Método usado por professores de Inglês anteriores				
Outras razões de progresso (diz quais):				

G. O que te anima e desanima nas aulas de Inglês desta turma? E o que anima e desanima os alunos?

Completa as frases:

1-O que mais me anima nas aulas de Inglês é

2-O que mais me desanima nas aulas de Inglês é

3-O que mais anima os alunos nas aulas de Inglês

4-O que mais desanima os alunos nas aulas de Inglês é

Queres acrescentar alguma ideia ou comentário?

Obrigada pela tua
colaboração!

Anexo 2- Questionário aos alunos



ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CICLO MARTINS SARMENTO

A tua voz!

Com este questionário, pretendo conhecer a opinião dos alunos desta turma acerca do ensino e da aprendizagem de Inglês. Reflete sobre a tua experiência e responde às questões colocadas. Pensa bem antes de responder e não deixes espaços em branco. Se tiveres dúvidas, coloca-as à professora! Obrigada.

A investigadora: Joana de Belém

CURSO:

TURMA:

Responde na seguinte escala:

?	S	D	N
Não sei/ Não tenho uma opinião definida	Em geral, <u>sim</u>	<u>Depende</u> : às vezes sim, outras vezes não	Em geral, <u>não</u>

A. O que sentes em relação à escola, ao curso, à turma e ao Inglês?

	?	S	D	N
1-Gosto de vir para a escola				
2-Gosto do curso que frequento				
3-Gosto da minha turma				
4-Gosto de aprender Inglês				
5-Acho que o Inglês me vai ser útil				
6-Gosto da minha professora de Inglês				
7-Gosto do método de ensino da professora de Inglês				
8-Gosto do método de avaliação usado em Inglês				

B. Que imagem tens de ti enquanto aluno(a) de Inglês?

Na aprendizagem do Inglês, <u>sou um(a) aluno(a)</u> ...	?	S	D	N
1-Motivado(a)				
2-Atento(a)				
3-Curioso(a) de aprender				
4-Responsável				
5-Auto-confiante				
6-Participativo(a)				
7-Crítico(a)				
8-Colaborativo(a)				
9-Consciente das minhas dificuldades				
10-Capaz de ultrapassar dificuldades				
11-Consciente dos meus progressos				

C. O que pensas da tua professora de Inglês?

A minha <u>professora</u> de Inglês...	?	S	D	N
1-Está atenta aos meus interesses e necessidades				
2-Preocupa-se com o que sinto ou penso				
3-Ajuda-me a definir planos de aprendizagem				
4-Incentiva-me a aprender				
5-Elogia os meus esforços e capacidades				
6-É compreensiva quando falho				
7-Ajuda-me a vencer dificuldades				
8-Avalia-me de forma justa				

D. Qual é o teu papel na aprendizagem de Inglês?

Nas aulas de Inglês, tenho oportunidades para...	?	S	D	N
1-Dizer o que sinto e penso				
2-Tomar decisões sobre o que quero aprender e como				
3-Aprender ao meu próprio ritmo, em função dos meus interesses e necessidades				
4-Colaborar com os meus colegas				
5-Receber apoio dos colegas				
6-Receber apoio da professora				
7-Reflectir sobre a minha aprendizagem				
8-Participar na minha avaliação				
9-Fazer progressos nas minhas competências de comunicação de Inglês				

E. O que explica as tuas dificuldades no Inglês?

As minhas <u>dificuldades</u> no Inglês são devidas a...	?	S	D	N
1-Falta de motivação				
2-Falta de jeito para as línguas				
3-Falta de bases anteriores em Inglês				
4-Falta de esforço e dedicação pessoal				
5-Falta de hábitos de estudo				
6-Falta de apoio na aula				
7-Falta de apoio/incentivos em casa				
8-Método usado pela actual professora de Inglês				
9-Método usado por professores de Inglês anteriores				
Outras razões de dificuldade (diz quais):				

F. O que explica os teus progressos no Inglês?

Os meus <u>progressos</u> no Inglês são devidos a...	?	S	D	N
1-Motivação				
2-Jeito para as línguas				
3-Bases anteriores em Inglês				
4-Esforço e dedicação pessoal				
5-Hábitos de estudo				
6-Apoio recebido na aula				
7-Apoios/incentivos em casa				
8-Método usado pela actual professora de Inglês				
9-Método usado por professores de Inglês anteriores				
Outras razões de progresso (diz quais):				

G. O que anima e desanima a professora nas aulas de Inglês? E a ti? O que te anima e desanima?

Completa as frases:

1-O que mais anima a minha professora nas aulas de Inglês é...

2-O que mais desanima a minha professora nas aulas de Inglês é...

3-O que mais me anima nas aulas de Inglês é...

4-O que mais me desanima nas aulas de Inglês é...

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 3- Síntese de dados: turma AV1

ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CICLO MARTINS SARMENTO

A tua voz!

Com este questionário, pretendo conhecer a opinião dos alunos desta turma acerca do ensino e da aprendizagem de Inglês. Reflecte sobre a tua experiência e responde às questões colocadas. Pensa bem antes de responder e não deixes espaços em branco. Se tiveres dúvidas, coloca-as à professora! Obrigada.

A investigadora: Joana de Belém

CURSO: Artes Visuais

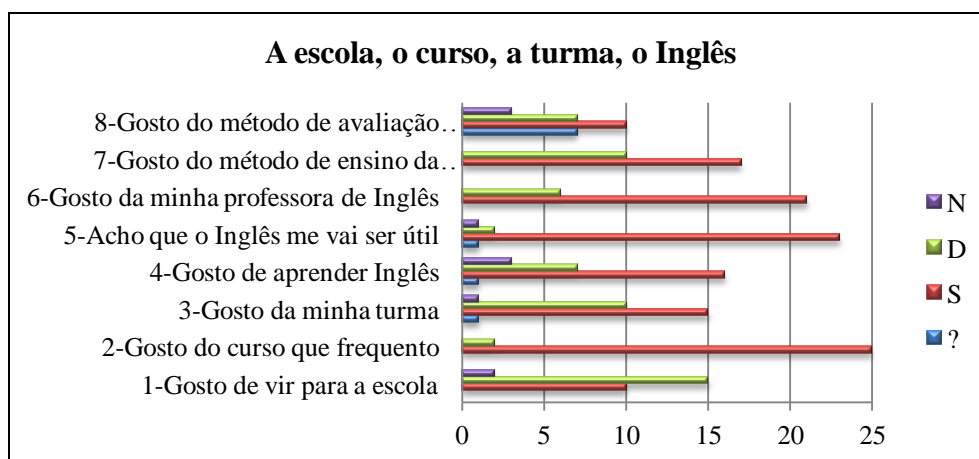
TURMA: AV1 27 alunos

Responde na seguinte escala:

?	S	D	N
Não sei/ Não tenho uma opinião definida	Em geral, <u>sim</u>	<u>Depende</u> : às vezes sim, outras vezes não	Em geral, <u>não</u>

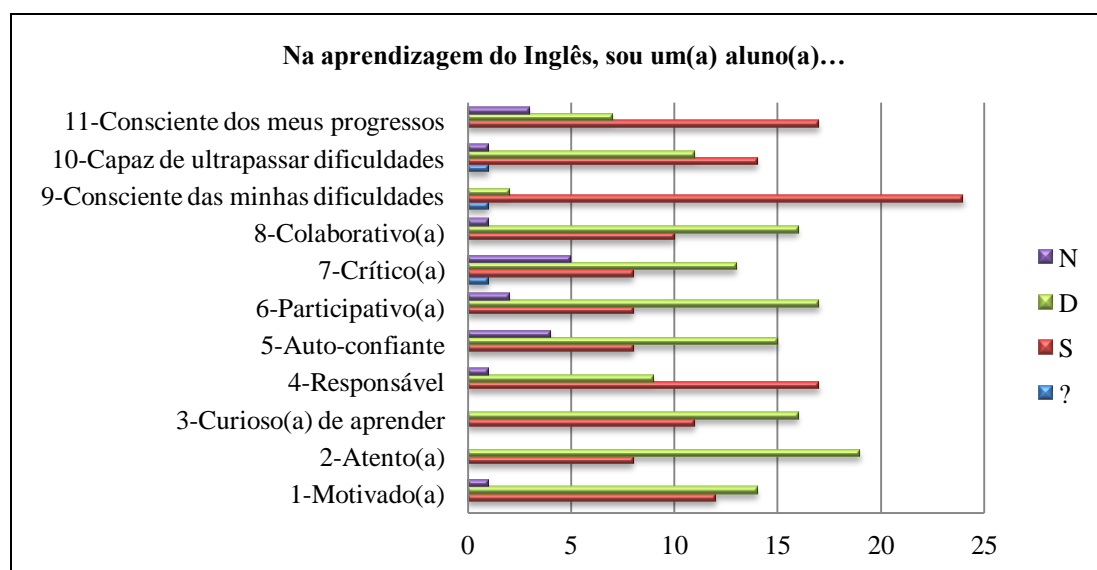
A. O que sentes em relação à escola, ao curso, à turma e ao Inglês?

	?	S	D	N
1-Gosto de vir para a escola		10	15	2
2-Gosto do curso que frequento		25	2	
3-Gosto da minha turma	1	15	10	1
4-Gosto de aprender Inglês	1	16	7	3
5-Acho que o Inglês me vai ser útil	1	23	2	1
6-Gosto da minha professora de Inglês		21	6	
7-Gosto do método de ensino da professora de Inglês		17	10	
8-Gosto do método de avaliação usado em Inglês	7	10	7	3



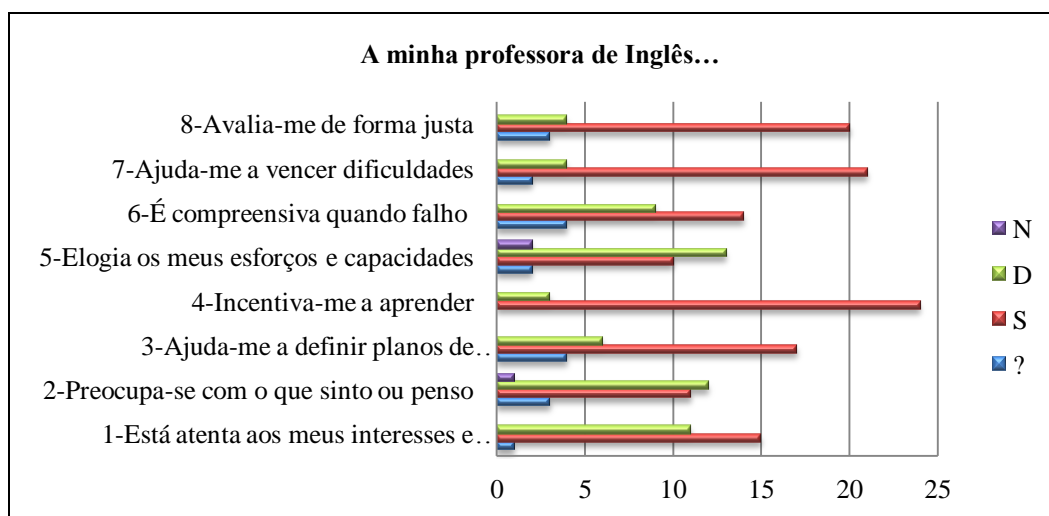
B. Que imagem tens de ti enquanto aluno(a) de Inglês?

Na aprendizagem do Inglês, <u>sou um(a) aluno(a)</u> ...	?	S	D	N
1-Motivado(a)		12	14	1
2-Atento(a)		8	19	
3-Curioso(a) de aprender		11	16	
4-Responsável		17	9	1
5-Auto-confiante		8	15	4
6-Participativo(a)		8	17	2
7-Crítico(a)	1	8	13	5
8-Colaborativo(a)		10	16	1
9-Consciente das minhas dificuldades	1	24	2	
10-Capaz de ultrapassar dificuldades	1	14	11	1
11-Consciente dos meus progressos		17	7	3



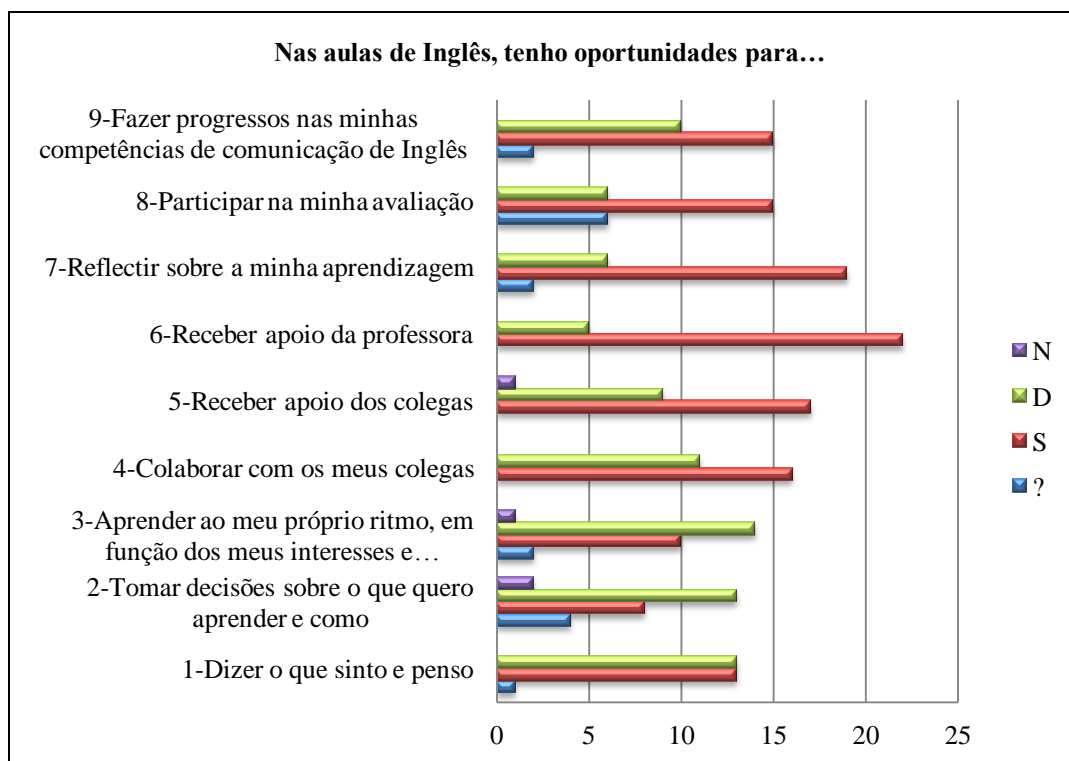
C. O que pensas da tua professora de Inglês?

A minha <u>professora</u> de Inglês...	?	S	D	N
1-Está atenta aos meus interesses e necessidades	1	15	11	
2-Preocupa-se com o que sinto ou penso	3	11	12	1
3-Ajuda-me a definir planos de aprendizagem	4	17	6	
4-Incentiva-me a aprender		24	3	
5-Elogia os meus esforços e capacidades	2	10	13	2
6-É compreensiva quando falho	4	14	9	
7-Ajuda-me a vencer dificuldades	2	21	4	
8-Avalia-me de forma justa	3	20	4	



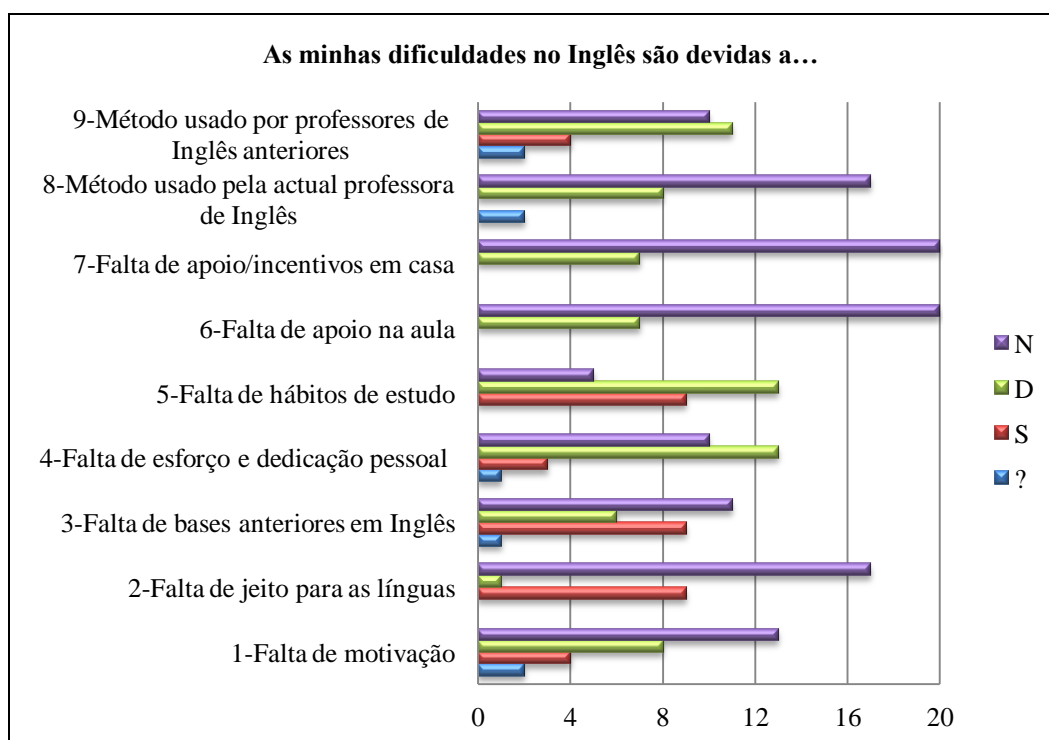
D. Qual é o teu papel na aprendizagem de Inglês?

Nas aulas de Inglês, tenho oportunidades para...	?	S	D	N
1-Dizer o que sinto e penso	1	13	13	
2-Tomar decisões sobre o que quero aprender e como	4	8	13	2
3-Aprender ao meu próprio ritmo, em função dos meus interesses e necessidades	2	10	14	1
4-Colaborar com os meus colegas		16	11	
5-Receber apoio dos colegas		17	9	1
6-Receber apoio da professora		22	5	
7-Reflectir sobre a minha aprendizagem	2	19	6	
8-Participar na minha avaliação	6	15	6	
9-Fazer progressos nas minhas competências de comunicação de Inglês	2	15	10	



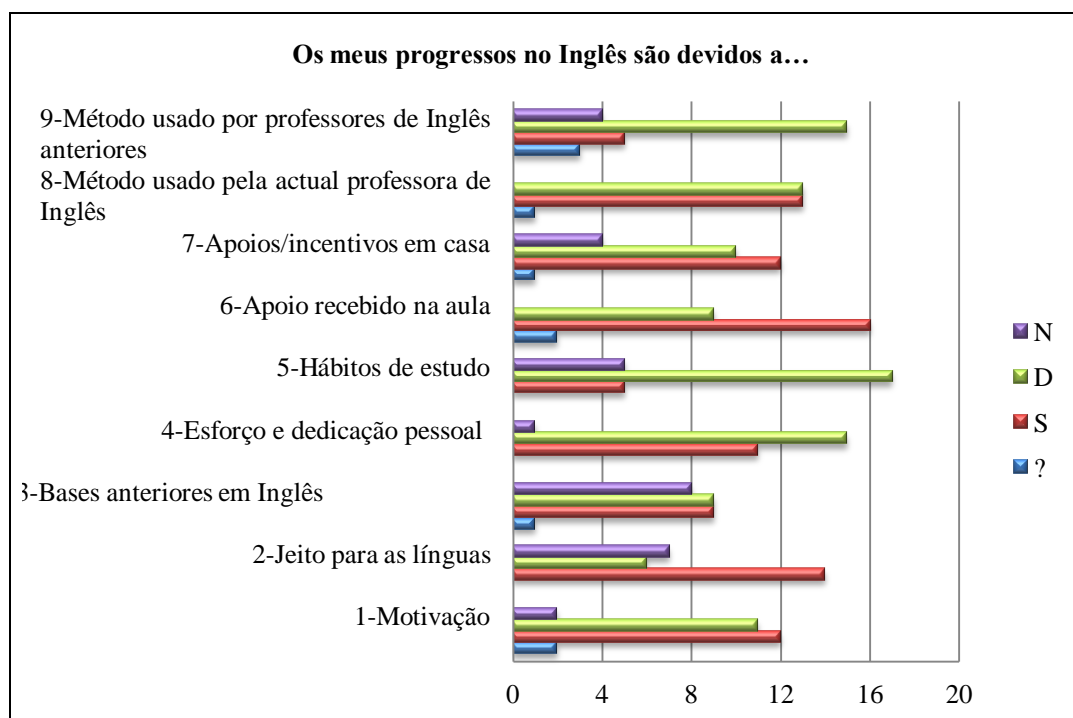
E. O que explica as tuas dificuldades no Inglês?

As minhas <u>dificuldades</u> no Inglês são devidas a...	?	S	D	N
1-Falta de motivação	2	4	8	13
2-Falta de jeito para as línguas		9	1	17
3-Falta de bases anteriores em Inglês	1	9	6	11
4-Falta de esforço e dedicação pessoal	1	3	13	10
5-Falta de hábitos de estudo		9	13	5
6-Falta de apoio na aula			7	20
7-Falta de apoio/incentivos em casa			7	20
8-Método usado pela actual professora de Inglês	2		8	17
9-Método usado por professores de Inglês anteriores	2	4	11	10
Outras razões de dificuldade (diz quais): não gostar de outras professoras que tive anteriormente, não tenho dificuldades, alguns professores anteriores disseram que não ia conseguir aprender inglês, preguiça. (Só 4 alunos responderam)				



F. O que explica os teus progressos no Inglês?

Os meus <u>progressos</u> no Inglês são devidos a...	?	S	D	N
1-Motivação	2	12	11	2
2-Jeito para as línguas		14	6	7
3-Bases anteriores em Inglês	1	9	9	8
4-Esforço e dedicação pessoal		11	15	1
5-Hábitos de estudo		5	17	5
6-Apoio recebido na aula	2	16	9	
7-Apoios/incentivos em casa	1	12	10	4
8-Método usado pela actual professora de Inglês	1	13	13	
9-Método usado por professores de Inglês anteriores	3	5	15	4
Outras razões de progresso (diz quais): constante uso da língua, ver tv em inglês, ouvir música, ver filmes, (Só quatro alunos responderam)				



Anexo 4- Síntese de dados: turma LH1

ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CICLO MARTINS SARMENTO

A tua voz!

Com este questionário, pretendo conhecer a opinião dos alunos desta turma acerca do ensino e da aprendizagem de Inglês. Reflete sobre a tua experiência e responde às questões colocadas. Pensa bem antes de responder e não deixes espaços em branco. Se tiveres dúvidas, coloca-as à professora! Obrigada.

A investigadora: Joana de Belém

CURSO: Línguas e Humanidades

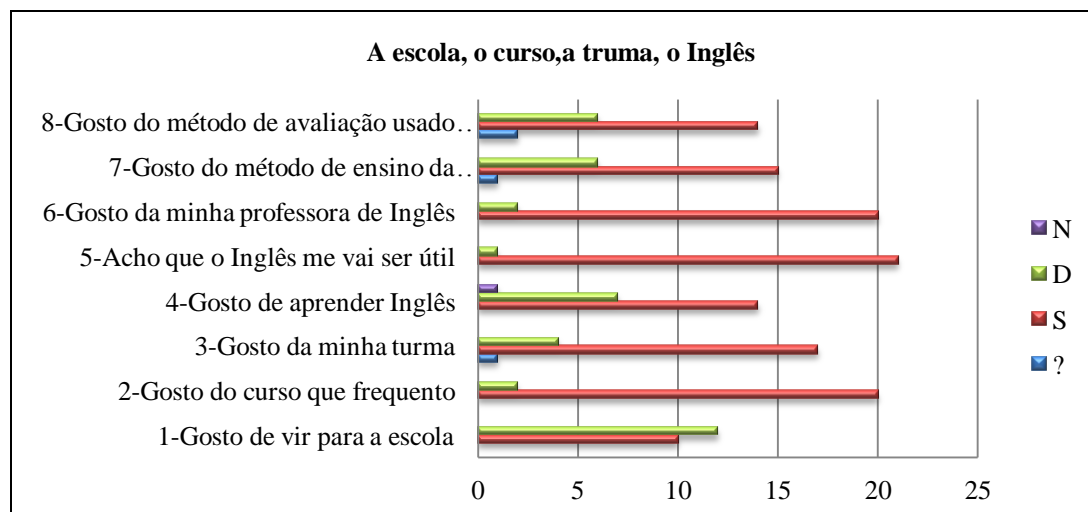
TURMA: LH1 (22 alunos)

Responde na seguinte escala:

?	S	D	N
Não sei/ Não tenho uma opinião definida	Em geral, <u>sim</u>	<u>Depende</u> : às vezes sim, outras vezes não	Em geral, <u>não</u>

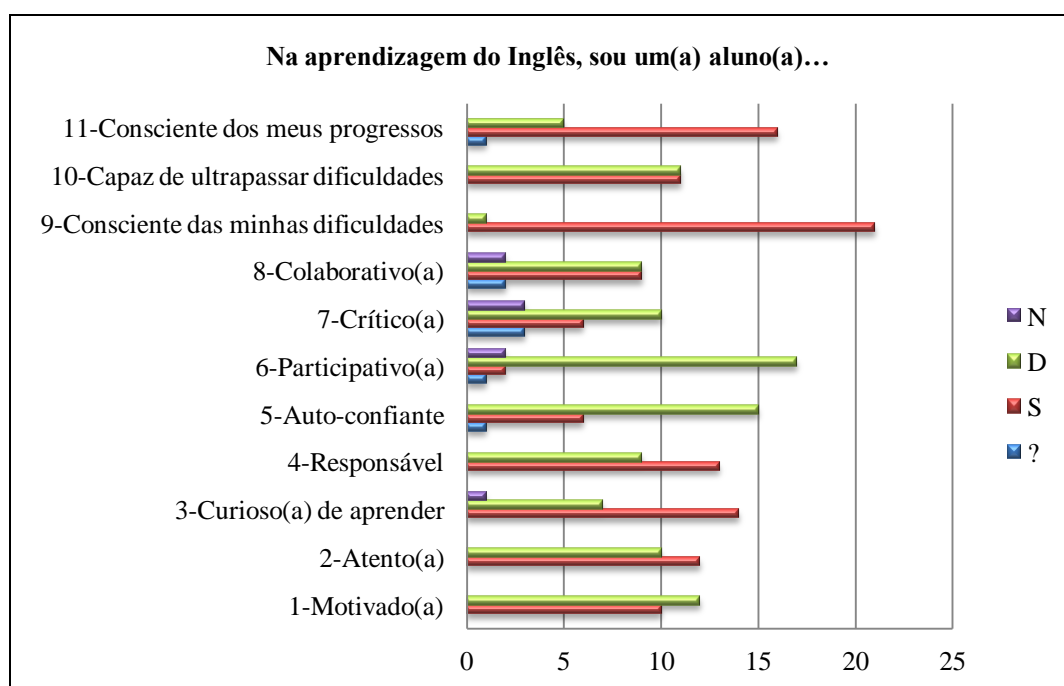
A. O que sentes em relação à escola, ao curso, à turma e ao Inglês?

	?	S	D	N
1-Gosto de vir para a escola		10	12	
2-Gosto do curso que frequento		20	2	
3-Gosto da minha turma	1	17	4	
4-Gosto de aprender Inglês		14	7	1
5-Acho que o Inglês me vai ser útil		21	1	
6-Gosto da minha professora de Inglês		20	2	
7-Gosto do método de ensino da professora de Inglês	1	15	6	
8-Gosto do método de avaliação usado em Inglês	2	14	6	



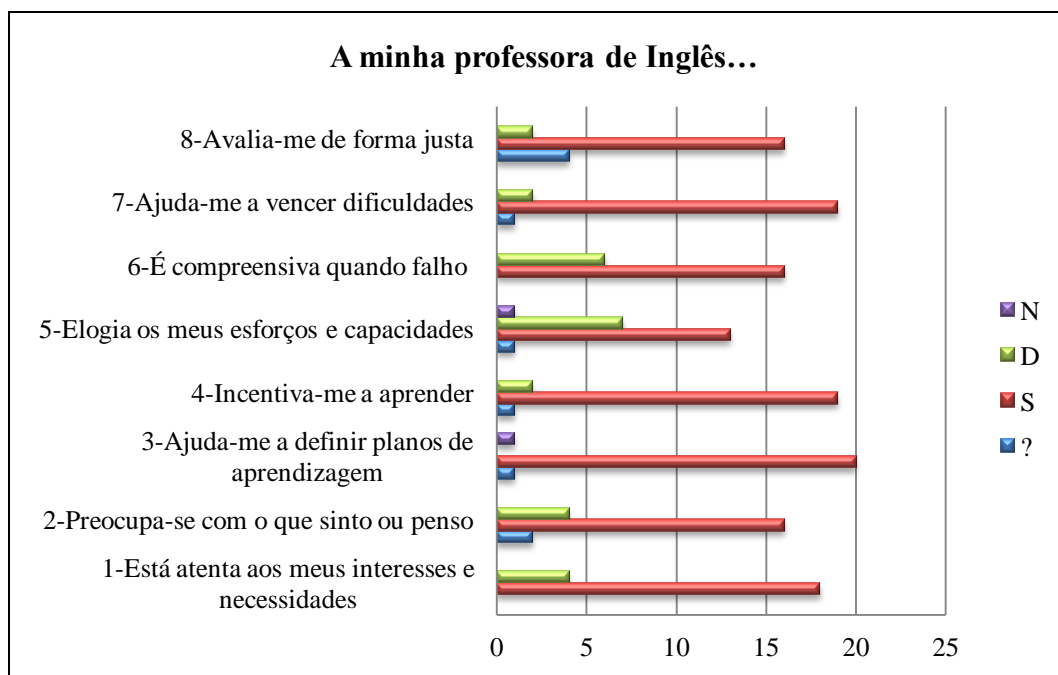
B. Que imagem tens de ti enquanto aluno(a) de Inglês?

Na aprendizagem do Inglês, <u>sou um(a) aluno(a)</u> ...	?	S	D	N
1-Motivado(a)		10	12	
2-Atento(a)		12	10	
3-Curioso(a) de aprender		14	7	1
4-Responsável		13	9	
5-Auto-confiante	1	6	15	
6-Participativo(a)	1	2	17	2
7-Crítico(a)	3	6	10	3
8-Colaborativo(a)	2	9	9	2
9-Consciente das minhas dificuldades		21	1	
10-Capaz de ultrapassar dificuldades		11	11	
11-Consciente dos meus progressos	1	16	5	
11-Consciente dos meus progressos	1	16	5	



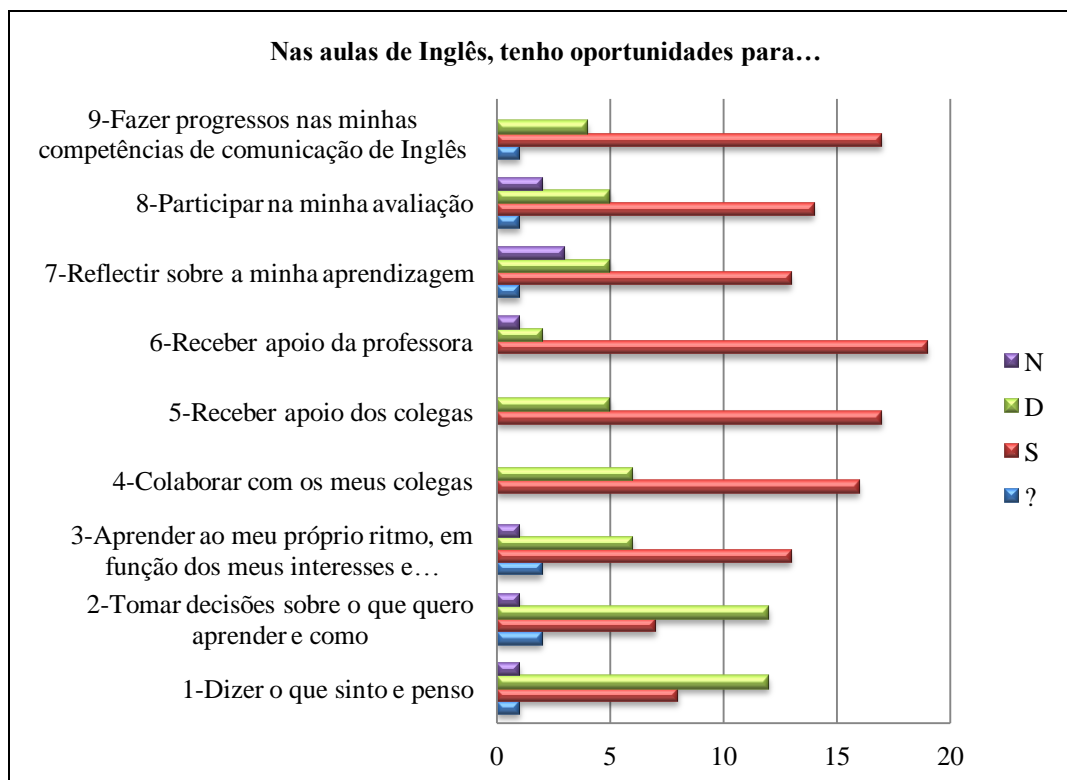
C. O que pensas da tua professora de Inglês?

A minha <u>professora</u> de Inglês...	?	S	D	N
1-Está atenta aos meus interesses e necessidades		18	4	
2-Preocupa-se com o que sinto ou penso	2	16	4	
3-Ajuda-me a definir planos de aprendizagem	1	20		1
4-Incentiva-me a aprender	1	19	2	
5-Elogia os meus esforços e capacidades	1	13	7	1
6-É compreensiva quando falho		16	6	
7-Ajuda-me a vencer dificuldades	1	19	2	
8-Avalia-me de forma justa	4	16	2	



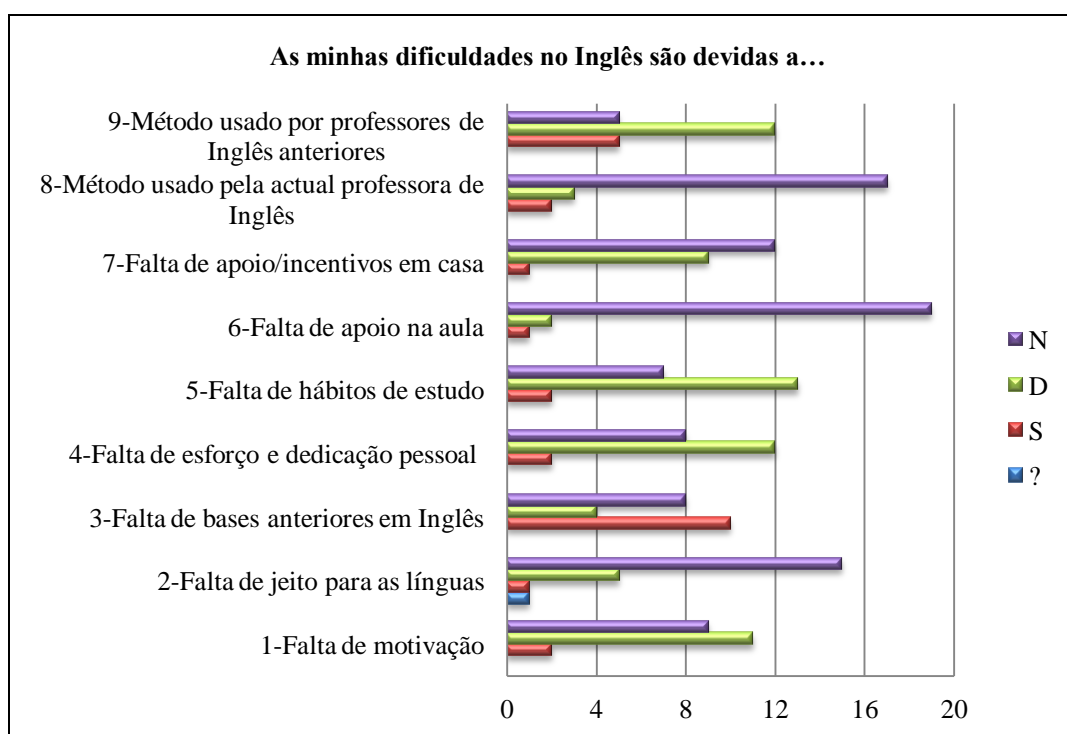
D. Qual é o teu papel na aprendizagem de Inglês?

Nas aulas de Inglês, tenho oportunidades para...	?	S	D	N
1-Dizer o que sinto e penso	1	8	12	1
2-Tomar decisões sobre o que quero aprender e como	2	7	12	1
3-Aprender ao meu próprio ritmo, em função dos meus interesses e necessidades	2	13	6	1
4-Colaborar com os meus colegas		16	6	
5-Receber apoio dos colegas		17	5	
6-Receber apoio da professora		19	2	1
7-Reflectir sobre a minha aprendizagem	1	13	5	3
8-Participar na minha avaliação	1	14	5	2
9-Fazer progressos nas minhas competências de comunicação de Inglês	1	17	4	



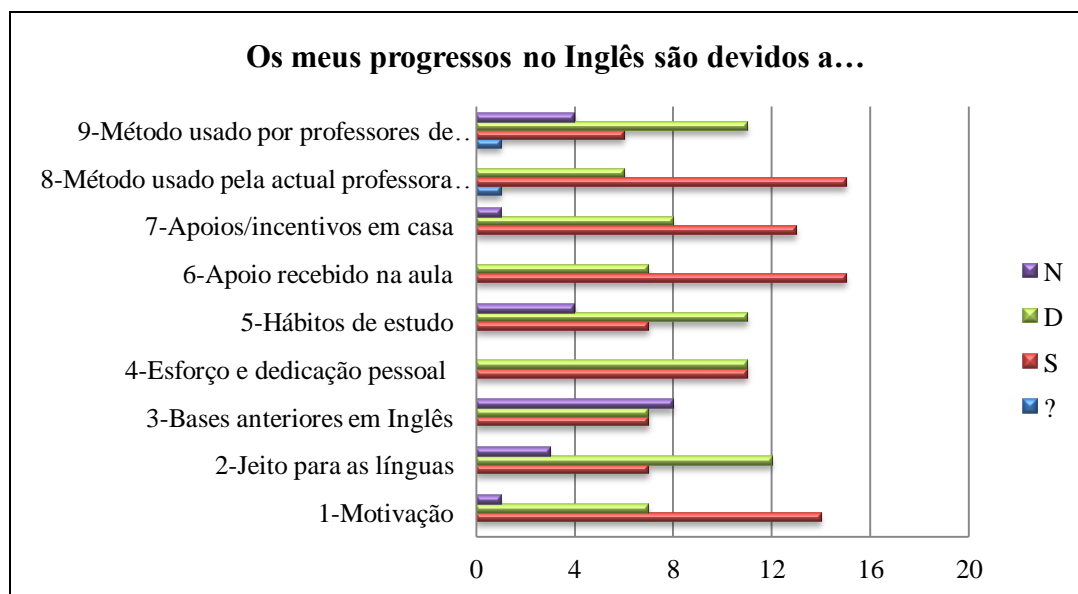
E. O que explica as tuas dificuldades no Inglês?

As minhas <u>dificuldades</u> no Inglês são devidas a...	?	S	D	N
1-Falta de motivação		2	11	9
2-Falta de jeito para as línguas	1	1	5	15
3-Falta de bases anteriores em Inglês		10	4	8
4-Falta de esforço e dedicação pessoal		2	12	8
5-Falta de hábitos de estudo		2	13	7
6-Falta de apoio na aula		1	2	19
7-Falta de apoio/incentivos em casa		1	9	12
8-Método usado pela actual professora de Inglês		2	3	17
9-Método usado por professores de Inglês anteriores		5	12	5
Outras razões de dificuldade (diz quais):				



F. O que explica os teus progressos no Inglês?

Os meus <u>progressos</u> no Inglês são devidos a...	?	S	D	N
1-Motivação		14	7	1
2-Jeito para as línguas		7	12	3
3-Bases anteriores em Inglês		7	7	8
4-Esforço e dedicação pessoal		11	11	
5-Hábitos de estudo		7	11	4
6-Apoio recebido na aula		15	7	
7-Apoios/incentivos em casa		13	8	1
8-Método usado pela actual professora de Inglês	1	15	6	
9-Método usado por professores de Inglês anteriores	1	6	11	4
Outras razões de progresso (diz quais): aprendizagem com filmes, jogos, etc. Ver muitos filmes em inglês sem legendas				



Anexo 5- Síntese de dados: turma LH2

ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CICLO MARTINS SARMENTO

A tua voz!

Com este questionário, pretendo conhecer a opinião dos alunos desta turma acerca do ensino e da aprendizagem de Inglês. Reflete sobre a tua experiência e responde às questões colocadas. Pensa bem antes de responder e não deixes espaços em branco. Se tiveres dúvidas, coloca-as à professora! Obrigada.

A investigadora: Joana de Belém

CURSO: Humanidades

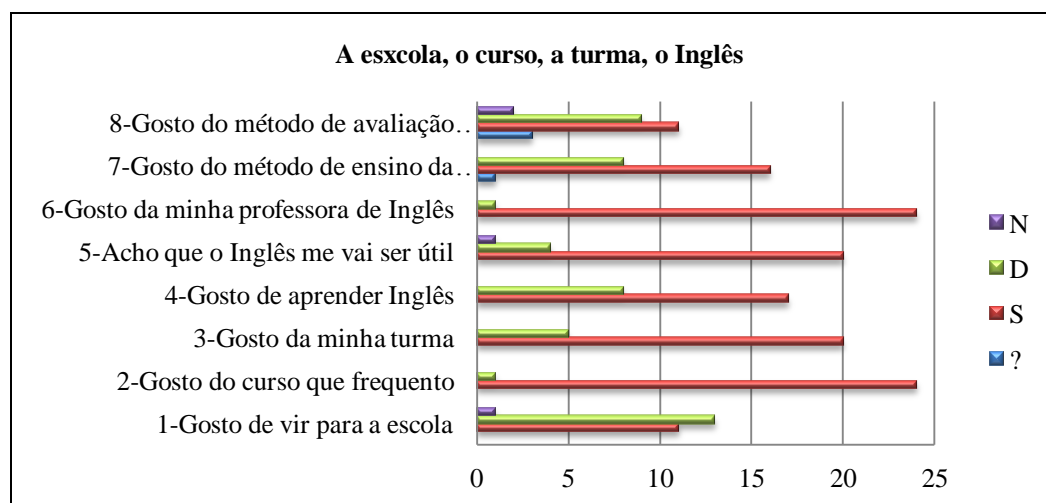
TURMA: LH2 (25 alunos)

Responde na seguinte escala:

?	S	D	N
Não sei/ Não tenho uma opinião definida	Em geral, <u>sim</u>	<u>Depende</u> : às vezes sim, outras vezes não	Em geral, <u>não</u>

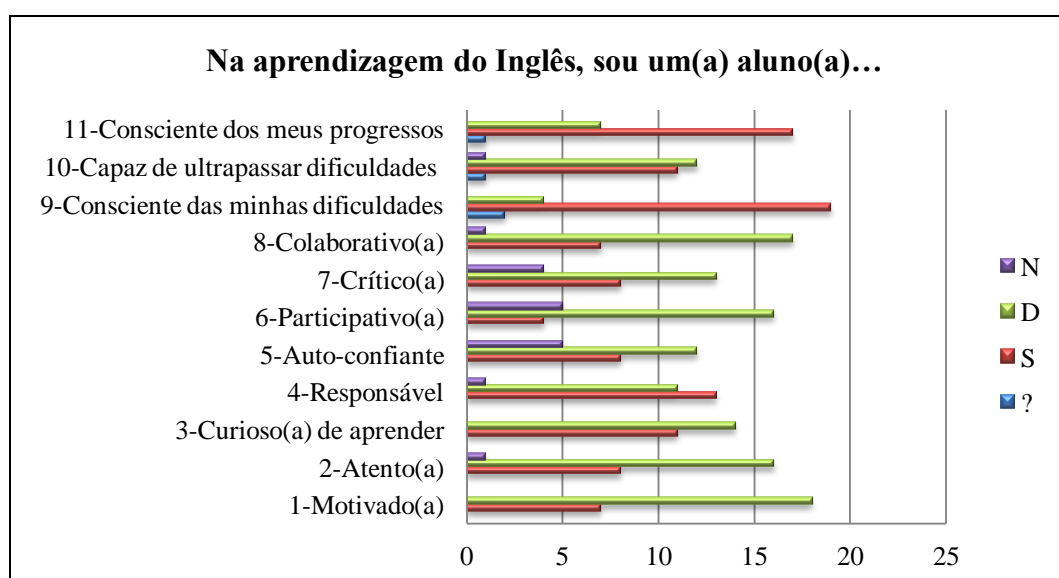
A. O que sentes em relação à escola, ao curso, à turma e ao Inglês

	?	S	D	N
1-Gosto de vir para a escola		11	13	1
2-Gosto do curso que frequento		24	1	
3-Gosto da minha turma		20	5	
4-Gosto de aprender Inglês		17	8	
5-Acho que o Inglês me vai ser útil		20	4	1
6-Gosto da minha professora de Inglês		24	1	
7-Gosto do método de ensino da professora de Inglês	1	16	8	
8-Gosto do método de avaliação usado em Inglês	3	11	9	2



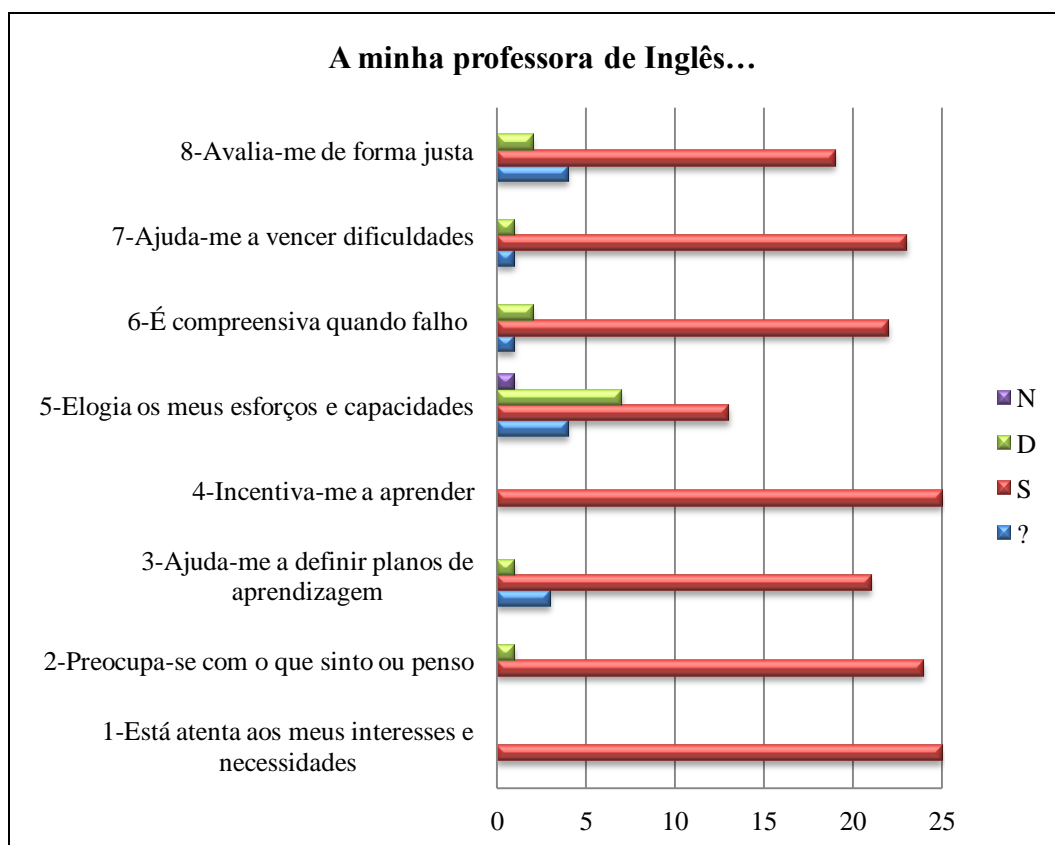
B. Que imagem tens de ti enquanto aluno(a) de Inglês?

Na aprendizagem do Inglês, <u>sou um(a) aluno(a)</u> ...	?	S	D	N
1-Motivado(a)		7	18	
2-Atento(a)		8	16	1
3-Curioso(a) de aprender		11	14	
4-Responsável		13	11	1
5-Auto-confiante		8	12	5
6-Participativo(a)		4	16	5
7-Crítico(a)		8	13	4
8-Colaborativo(a)		7	17	1
9-Consciente das minhas dificuldades	2	19	4	
10-Capaz de ultrapassar dificuldades	1	11	12	1
11-Consciente dos meus progressos	1	17	7	



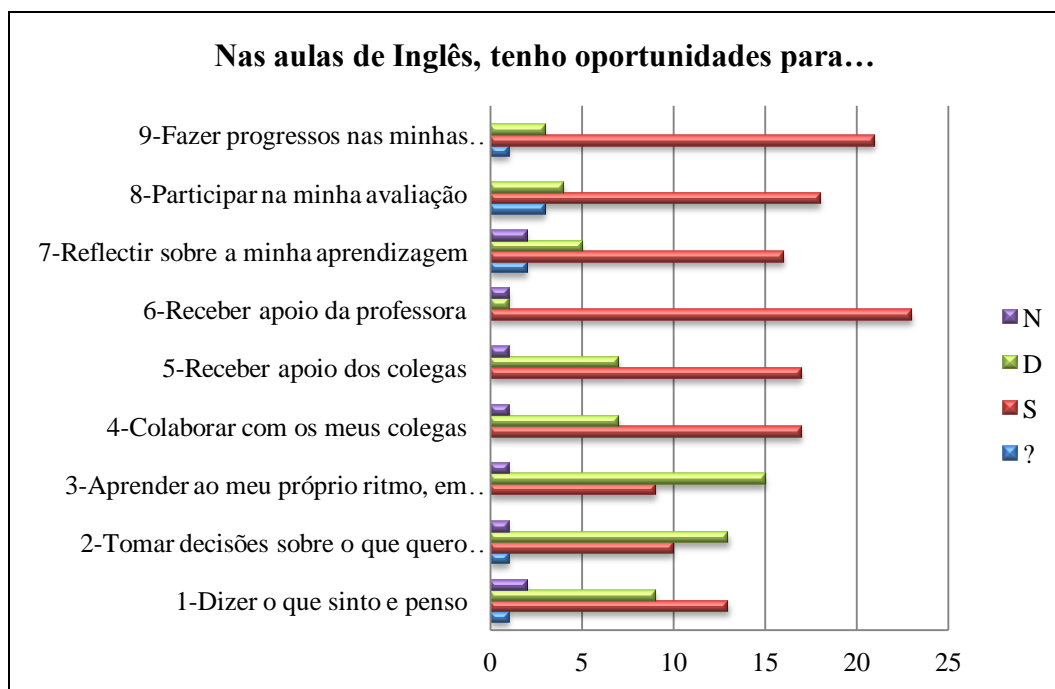
C. O que pensas da tua professora de Inglês?

A minha <u>professora</u> de Inglês...	?	S	D	N
1-Está atenta aos meus interesses e necessidades		25		
2-Preocupa-se com o que sinto ou penso		24	1	
3-Ajuda-me a definir planos de aprendizagem	3	21	1	
4-Incentiva-me a aprender		25		
5-Elogia os meus esforços e capacidades	4	13	7	1
6-É compreensiva quando falho	1	22	2	
7-Ajuda-me a vencer dificuldades	1	23	1	
8-Avalia-me de forma justa	4	19	2	



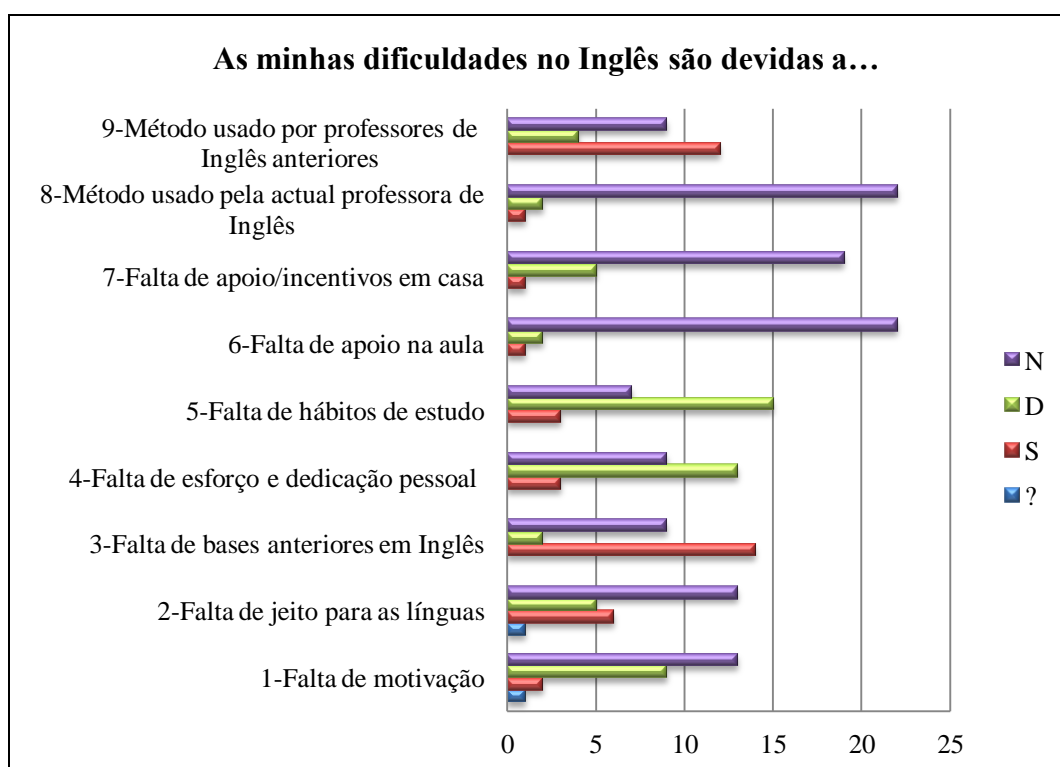
D. Qual é o teu papel na aprendizagem de Inglês?

Nas aulas de Inglês, tenho oportunidades para...	?	S	D	N
1-Dizer o que sinto e penso	1	13	9	2
2-Tomar decisões sobre o que quero aprender e como	1	10	13	1
3-Aprender ao meu próprio ritmo, em função dos meus interesses e necessidades		9	15	1
4-Colaborar com os meus colegas		17	7	1
5-Receber apoio dos colegas		17	7	1
6-Receber apoio da professora		23	1	1
7-Reflectir sobre a minha aprendizagem	2	16	5	2
8-Participar na minha avaliação	3	18	4	
9-Fazer progressos nas minhas competências de comunicação de Inglês	1	21	3	



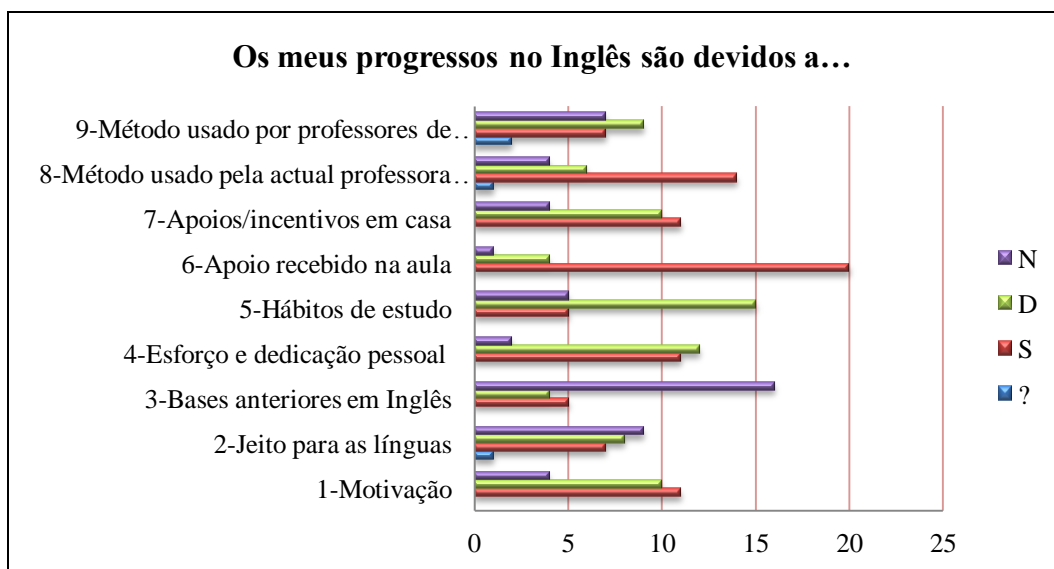
E. O que explica as tuas dificuldades no Inglês?

As minhas <u>dificuldades</u> no Inglês são devidas a...	?	S	D	N
1-Falta de motivação	1	2	9	13
2-Falta de jeito para as línguas	1	6	5	13
3-Falta de bases anteriores em Inglês		14	2	9
4-Falta de esforço e dedicação pessoal		3	13	9
5-Falta de hábitos de estudo		3	15	7
6-Falta de apoio na aula		1	2	22
7-Falta de apoio/incentivos em casa		1	5	19
8-Método usado pela actual professora de Inglês		1	2	22
9-Método usado por professores de Inglês anteriores		12	4	9
Outras razões de dificuldade (diz quais): nenhum aluno indicou outras razões de dificuldade				



F. O que explica os teus progressos no Inglês?

Os meus <u>progressos</u> no Inglês são devidos a...	?	S	D	N
1-Motivação		11	10	4
2-Jeito para as línguas	1	7	8	9
3-Bases anteriores em Inglês		5	4	16
4-Esforço e dedicação pessoal		11	12	2
5-Hábitos de estudo		5	15	5
6-Apoio recebido na aula		20	4	1
7-Apoios/incentivos em casa		11	10	4
8-Método usado pela actual professora de Inglês	1	14	6	4
9-Método usado por professores de Inglês anteriores	2	7	9	7
Outras razões de progresso (diz quais): Nenhum aluno indicou outras razões				



Anexo 6- Síntese de dados: turma PAL

ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CICLO MARTINS SARMENTO A tua voz!

Com este questionário, pretendo conhecer a opinião dos alunos desta turma acerca do ensino e da aprendizagem de Inglês. Reflete sobre a tua experiência e responde às questões colocadas. Pensa bem antes de responder e não deixes espaços em branco. Se tiveres dúvidas, coloca-as à professora! Obrigada.

A investigadora: Joana de Belém

CURSO: Profissional de Análises Laboratoriais

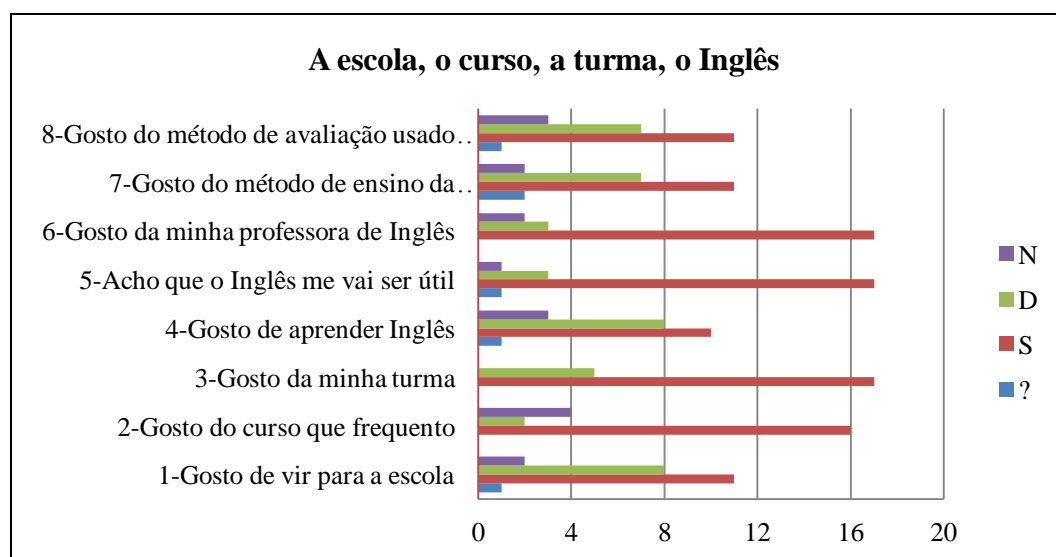
TURMA: PAL 1

Responde na seguinte escala:

?	S	D	N
Não sei/ Não tenho uma opinião definida	Em geral, <u>sim</u>	<u>Depende</u> : às vezes sim, outras vezes não	Em geral, <u>não</u>

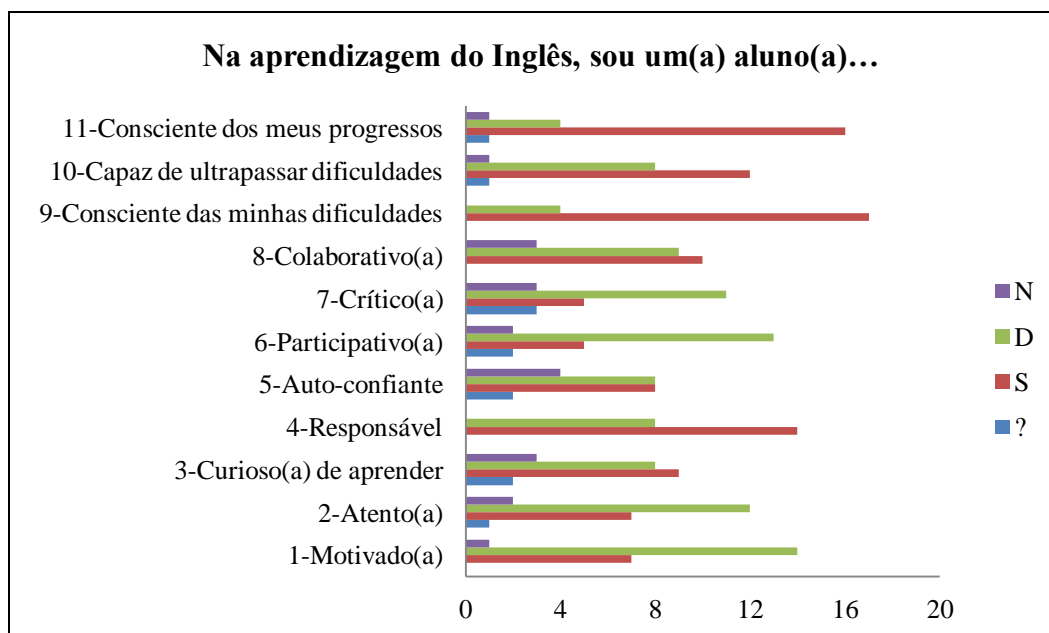
A. O que sentes em relação à escola, ao curso, à turma e ao Inglês?

	?	S	D	N
1-Gosto de vir para a escola	1	11	8	2
2-Gosto do curso que frequento		16	2	4
3-Gosto da minha turma		17	5	
4-Gosto de aprender Inglês	1	10	8	3
5-Acho que o Inglês me vai ser útil	1	17	3	1
6-Gosto da minha professora de Inglês		17	3	2
7-Gosto do método de ensino da professora de Inglês	2	11	7	2
8-Gosto do método de avaliação usado em Inglês	1	11	7	3



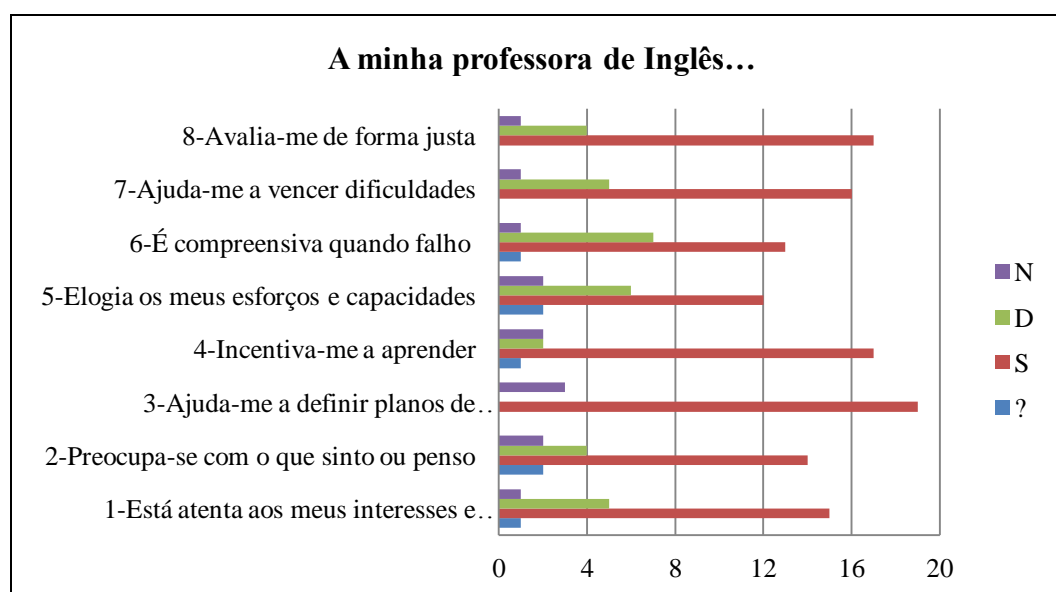
B. Que imagem tens de ti enquanto aluno(a) de Inglês?

Na aprendizagem do Inglês, <u>sou um(a) aluno(a)...</u>	?	S	D	N
1-Motivado(a)		7	14	1
2-Atento(a)	1	7	12	2
3-Curioso(a) de aprender	2	9	8	3
4-Responsável		14	8	
5-Auto-confiante	2	8	8	4
6-Participativo(a)	2	5	13	2
7-Crítico(a)	3	5	11	3
8-Colaborativo(a)		10	9	3
9-Consciente das minhas dificuldades		18	4	
10-Capaz de ultrapassar dificuldades	1	12	8	1
11-Consciente dos meus progressos	1	16	4	1



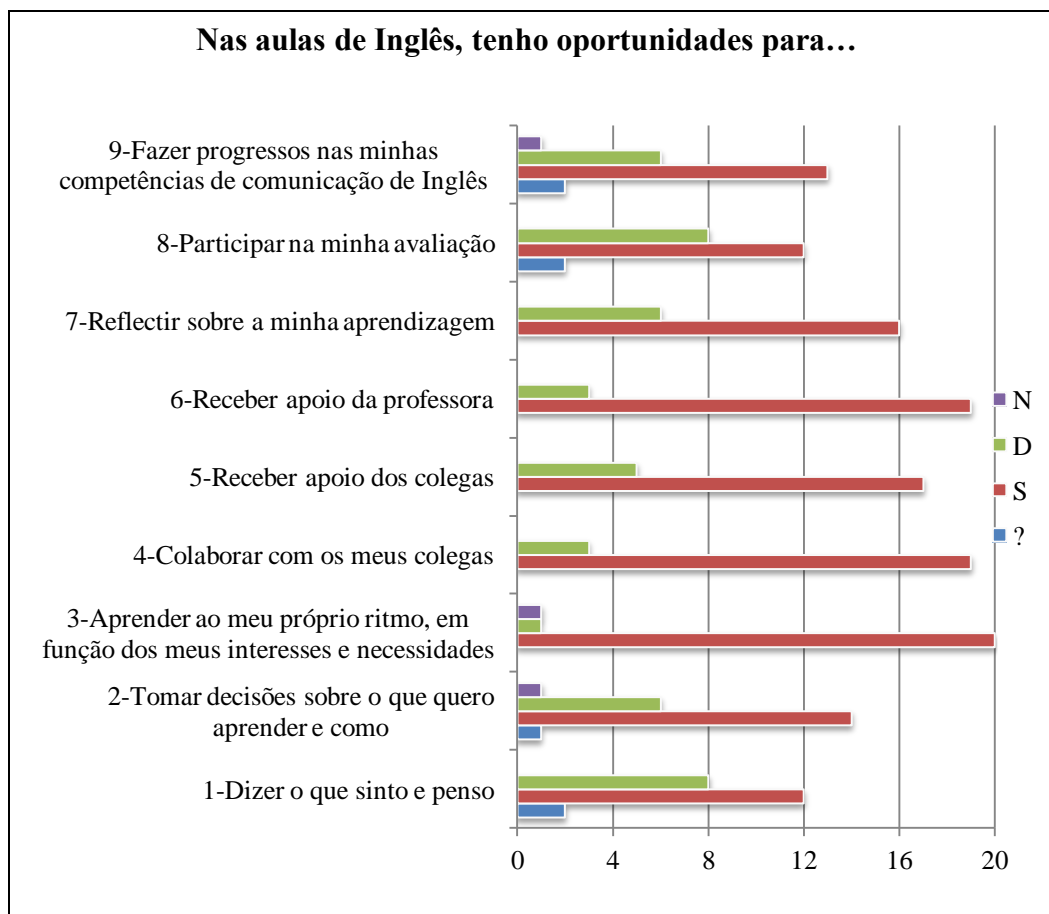
C. O que pensas da tua professora de Inglês?

A minha <u>professora</u> de Inglês...	?	S	D	N
1-Está atenta aos meus interesses e necessidades	1	15	5	1
2-Preocupa-se com o que sinto ou penso	2	14	4	2
3-Ajuda-me a definir planos de aprendizagem		19		3
4-Incentiva-me a aprender	1	17	2	2
5-Elogia os meus esforços e capacidades	2	12	6	2
6-É compreensiva quando falho	1	13	7	1
7-Ajuda-me a vencer dificuldades		16	5	1
8-Avalia-me de forma justa		17	4	1



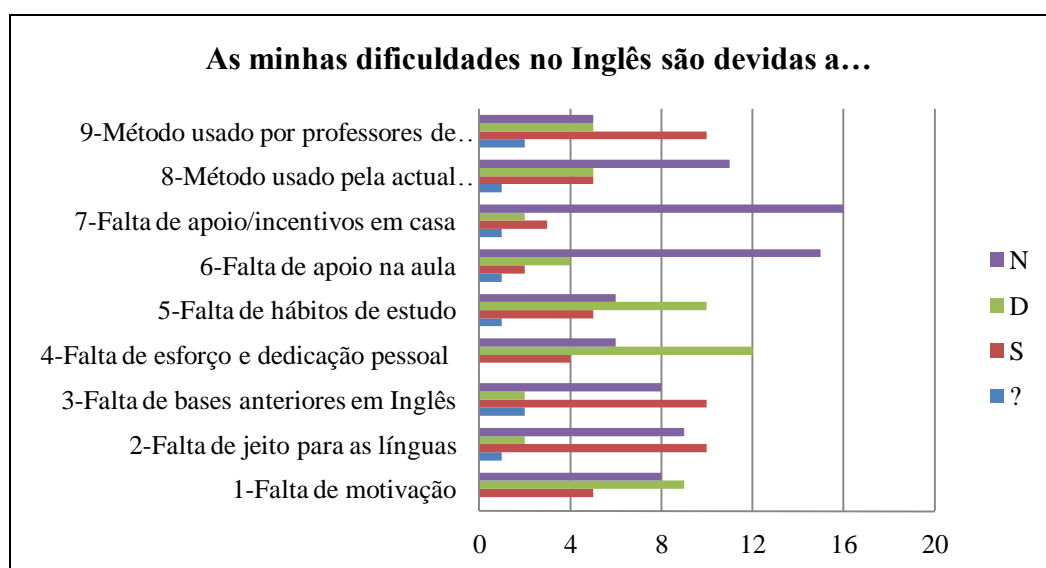
D. Qual é o teu papel na aprendizagem de Inglês?

Nas aulas de Inglês, tenho oportunidades para...	?	S	D	N
1-Dizer o que sinto e penso	2	12	8	
2-Tomar decisões sobre o que quero aprender e como	1	14	6	1
3-Aprender ao meu próprio ritmo, em função dos meus interesses e necessidades		20	1	1
4-Colaborar com os meus colegas		19	3	
5-Receber apoio dos colegas		17	5	
6-Receber apoio da professora		19	3	
7-Reflectir sobre a minha aprendizagem		16	6	
8-Participar na minha avaliação	2	12	8	
9-Fazer progressos nas minhas competências de comunicação de Inglês	2	13	6	1



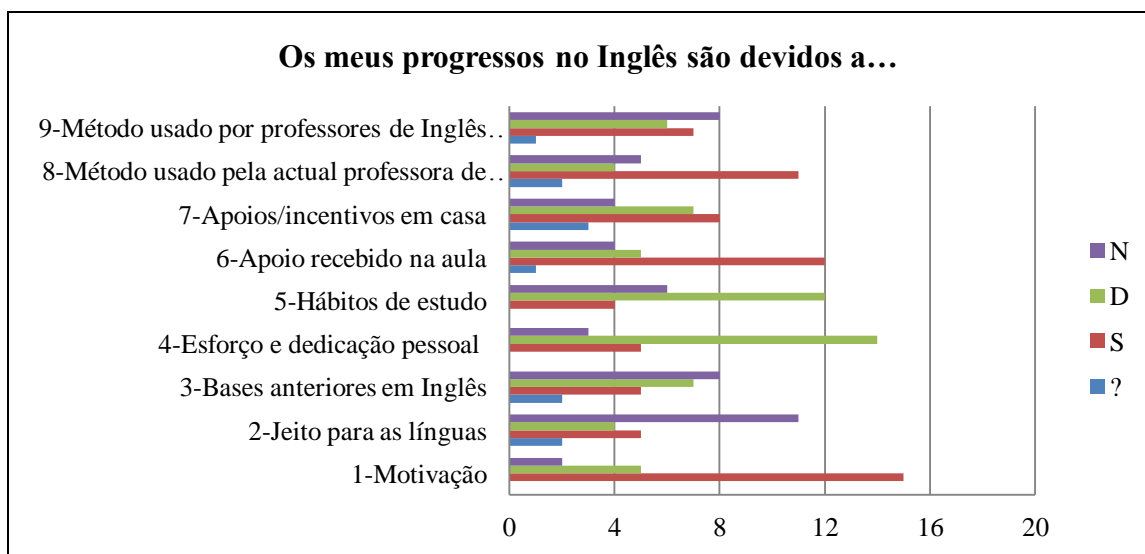
E. O que explica as tuas dificuldades no Inglês?

As minhas <u>dificuldades</u> no Inglês são devidas a...	?	S	D	N
1-Falta de motivação		5	9	8
2-Falta de jeito para as línguas	1	10	2	9
3-Falta de bases anteriores em Inglês	2	10	2	8
4-Falta de esforço e dedicação pessoal		4	12	6
5-Falta de hábitos de estudo	1	5	10	6
6-Falta de apoio na aula	1	2	4	15
7-Falta de apoio/incentivos em casa	1	3	2	16
8-Método usado pela actual professora de Inglês	1	5	5	11
9-Método usado por professores de Inglês anteriores	2	10	5	5
Outras razões de dificuldade (diz quais):				



F. O que explica os teus progressos no Inglês?

Os meus <u>progressos</u> no Inglês são devidos a...	?	S	D	N
1-Motivação		15	5	2
2-Jeito para as línguas	2	5	4	11
3-Bases anteriores em Inglês	2	5	7	8
4-Esforço e dedicação pessoal		5	14	3
5-Hábitos de estudo		4	12	6
6-Apoio recebido na aula	1	12	5	4
7-Apoios/incentivos em casa	3	8	7	4
8-Método usado pela actual professora de Inglês	2	11	4	5
9-Método usado por professores de Inglês anteriores	2	8	5	7
Outras razões de progresso (diz quais):				



Anexo 7- Síntese de dados: turma PR

ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CICLO MARTINS SARMENTO

A tua voz!

Com este questionário, pretendo conhecer a opinião dos alunos desta turma acerca do ensino e da aprendizagem de Inglês. Reflete sobre a tua experiência e responde às questões colocadas. Pensa bem antes de responder e não deixes espaços em branco. Se tiveres dúvidas, coloca-as à professora! Obrigada.

A investigadora: Joana de Belém

CURSO: Restauração

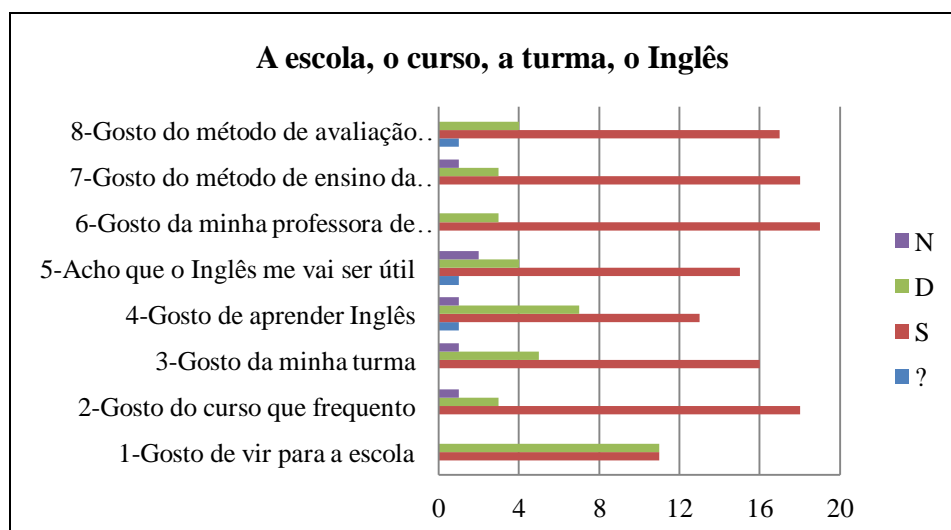
TURMA: 1º PR (22 alunos)

Responde na seguinte escala:

?	S	D	N
Não sei/ Não tenho uma opinião definida	Em geral, <u>sim</u>	<u>Depende</u> : às vezes sim, outras vezes não	Em geral, <u>não</u>

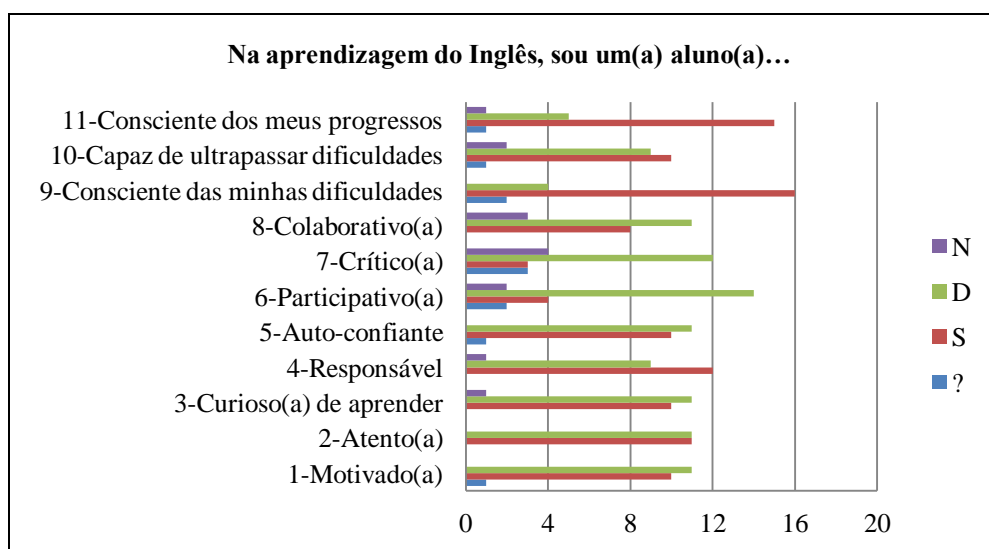
A. O que sentes em relação à escola, ao curso, à turma e ao Inglês?

	?	S	D	N
1-Gosto de vir para a escola		11	11	
2-Gosto do curso que frequento		18	3	1
3-Gosto da minha turma		16	5	1
4-Gosto de aprender Inglês	1	13	7	1
5-Acho que o Inglês me vai ser útil	1	15	4	2
6-Gosto da minha professora de Inglês		19	3	
7-Gosto do método de ensino da professora de Inglês		18	3	1
8-Gosto do método de avaliação usado em Inglês	1	17	4	



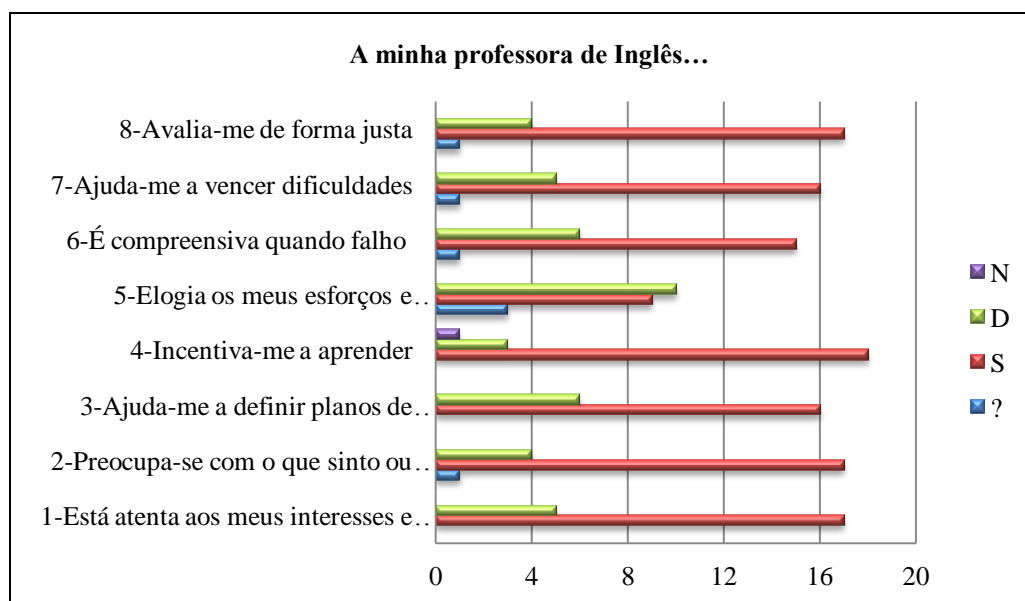
B. Que imagem tens de ti enquanto aluno(a) de Inglês?

Na aprendizagem do Inglês, <u>sou um(a) aluno(a)...</u>	?	S	D	N
1-Motivado(a)	1	10	11	
2-Atento(a)		11	11	
3-Curioso(a) de aprender		10	11	1
4-Responsável		12	9	1
5-Auto-confiante	1	10	11	
6-Participativo(a)	2	4	14	2
7-Crítico(a)	3	3	12	4
8-Colaborativo(a)		8	11	3
9-Consciente das minhas dificuldades	2	16	4	
10-Capaz de ultrapassar dificuldades	1	10	9	2
11-Consciente dos meus progressos	1	15	5	1



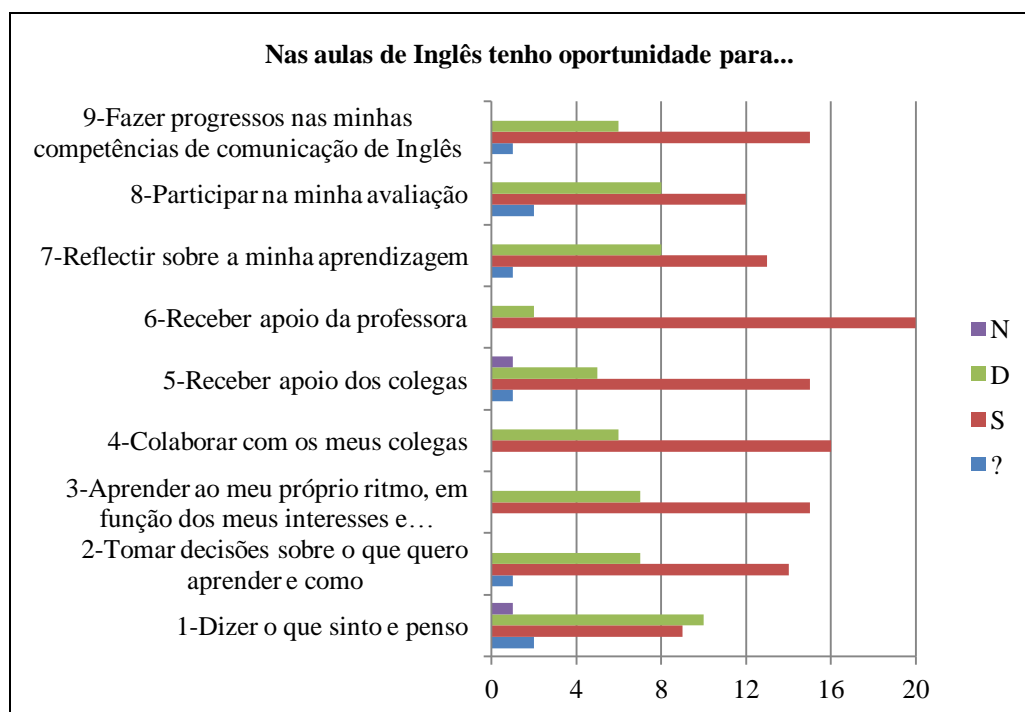
C. O que pensas da tua professora de Inglês?

A minha <u>professora</u> de Inglês...	?	S	D	N
1-Está atenta aos meus interesses e necessidades		17	5	
2-Preocupa-se com o que sinto ou penso	1	17	4	
3-Ajuda-me a definir planos de aprendizagem		16	6	
4-Incentiva-me a aprender		18	3	1
5-Elogia os meus esforços e capacidades	3	9	10	
6-É compreensiva quando falho	1	15	6	
7-Ajuda-me a vencer dificuldades	1	16	5	
8-Avalia-me de forma justa	1	17	4	



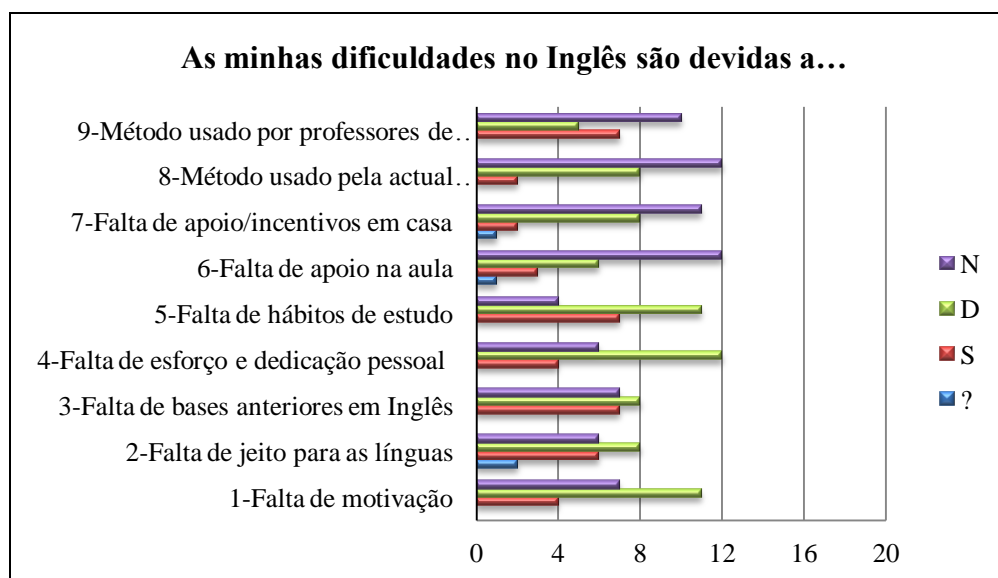
D. Qual é o teu papel na aprendizagem de Inglês?

Nas aulas de Inglês, tenho oportunidades para...	?	S	D	N
1-Dizer o que sinto e penso	2	9	10	1
2-Tomar decisões sobre o que quero aprender e como	1	14	7	
3-Aprender ao meu próprio ritmo, em função dos meus interesses e necessidades		15	7	
4-Colaborar com os meus colegas		16	6	
5-Receber apoio dos colegas	1	15	5	1
6-Receber apoio da professora		20	2	
7-Reflectir sobre a minha aprendizagem	1	13	8	
8-Participar na minha avaliação	2	12	8	
9-Fazer progressos nas minhas competências de comunicação de Inglês	1	15	6	



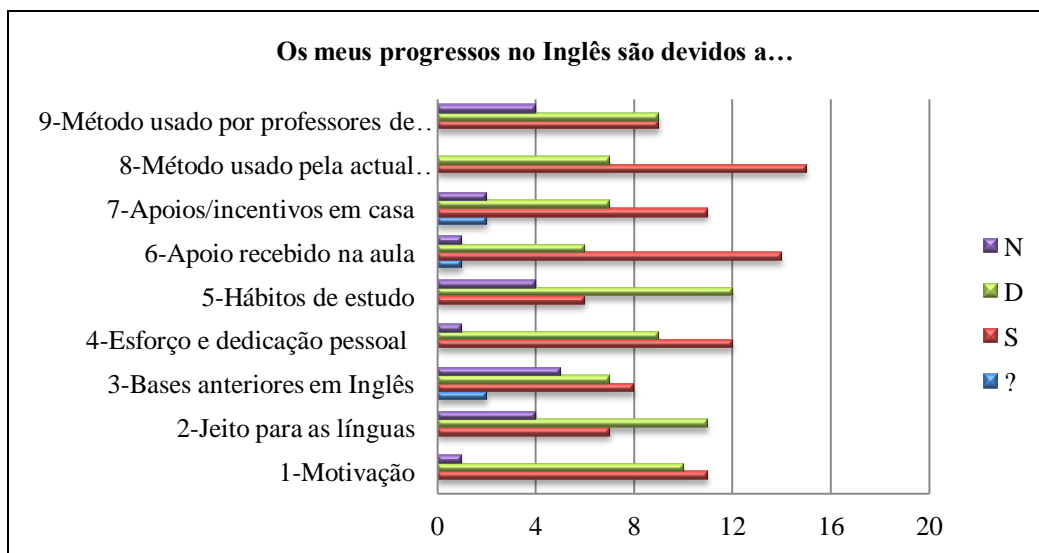
E. O que explica as tuas dificuldades no Inglês?

As minhas <u>dificuldades</u> no Inglês são devidas a...	?	S	D	N
1-Falta de motivação		4	11	7
2-Falta de jeito para as línguas	2	6	8	6
3-Falta de bases anteriores em Inglês		7	8	7
4-Falta de esforço e dedicação pessoal		4	12	6
5-Falta de hábitos de estudo		7	11	4
6-Falta de apoio na aula	1	3	6	12
7-Falta de apoio/incentivos em casa	1	2	8	11
8-Método usado pela actual professora de Inglês		2	8	12
9-Método usado por professores de Inglês anteriores		7	5	10
Outras razões de dificuldade (diz quais):				



F. O que explica os teus progressos no Inglês?

Os meus <u>progressos</u> no Inglês são devidos a...	?	S	D	N
1-Motivação		11	10	1
2-Jeito para as línguas		7	11	4
3-Bases anteriores em Inglês	2	8	7	5
4-Esforço e dedicação pessoal		12	9	1
5-Hábitos de estudo		6	12	4
6-Apoio recebido na aula	1	14	6	1
7-Apoios/incentivos em casa	2	11	7	2
8-Método usado pela actual professora de Inglês		15	7	
9-Método usado por professores de Inglês anteriores		9	9	4
Outras razões de progresso (diz quais): -querer passar nos módulos com boas notas				



Anexo 8- Síntese de dados: turmas do ensino regular

ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CICLO MARTINS SARMENTO

A tua voz!

Com este questionário, pretendo conhecer a opinião dos alunos desta turma acerca do ensino e da aprendizagem de Inglês. Reflecte sobre a tua experiência e responde às questões colocadas. Pensa bem antes de responder e não deixes espaços em branco. Se tiveres dúvidas, coloca-as à professora! Obrigada.

A investigadora: Joana de Belém

CURSO: REGULAR

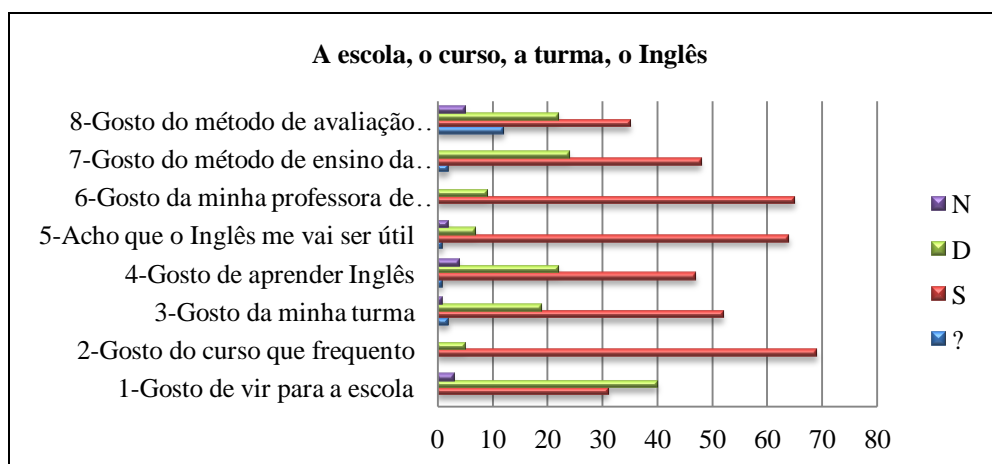
Turmas: AV1, LH1, LH 2 (74 alunos)

Responde na seguinte escala:

?	S	D	N
Não sei/ Não tenho uma opinião definida	Em geral, <u>sim</u>	<u>Depende</u> : às vezes sim, outras vezes não	Em geral, <u>não</u>

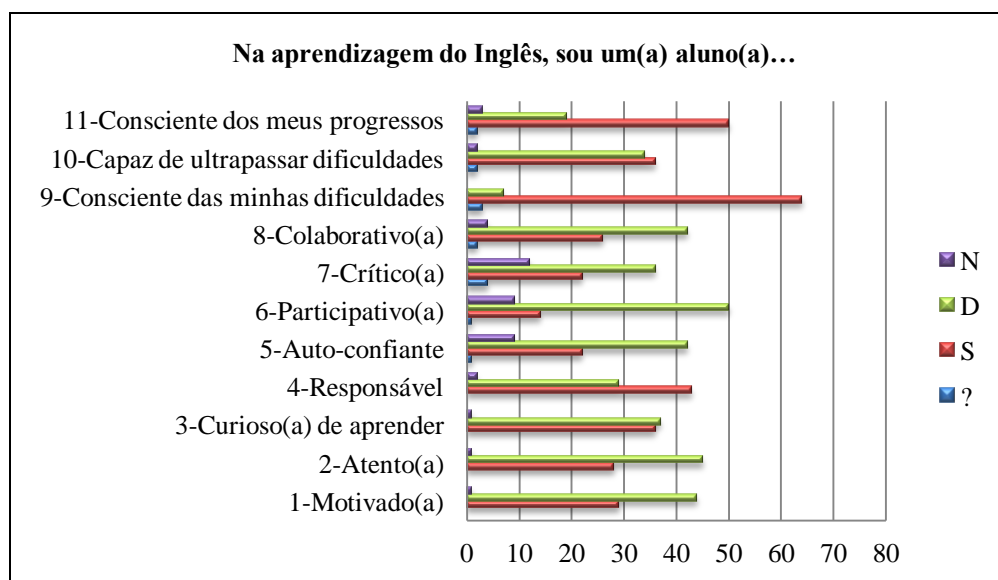
A. O que sentes em relação à escola, ao curso, à turma e ao Inglês?

	?	S	D	N
1-Gosto de vir para a escola		31	40	3
2-Gosto do curso que frequento		69	5	
3-Gosto da minha turma	2	52	19	1
4-Gosto de aprender Inglês	1	47	22	4
5-Acho que o Inglês me vai ser útil	1	64	7	2
6-Gosto da minha professora de Inglês		65	9	
7-Gosto do método de ensino da professora de Inglês	2	48	24	
8-Gosto do método de avaliação usado em Inglês	12	35	22	5



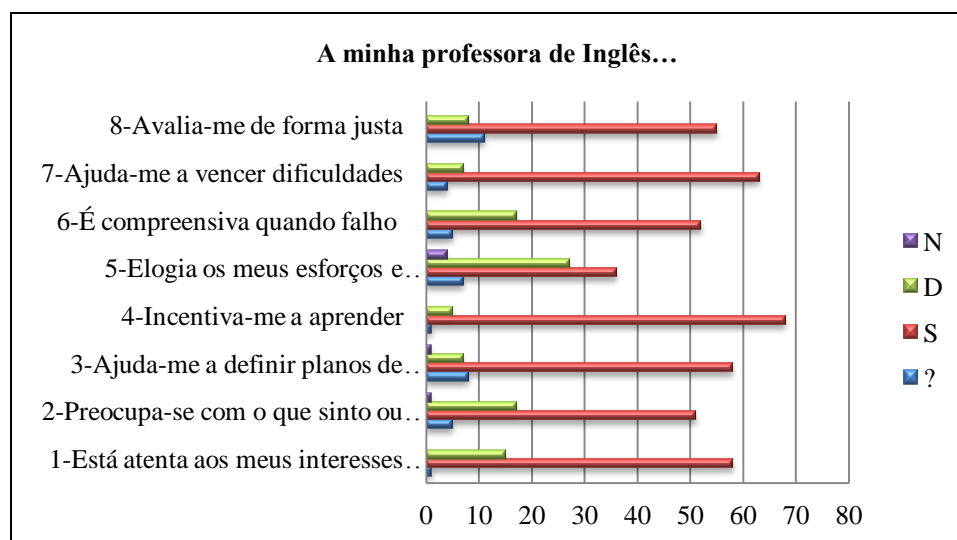
B. Que imagem tens de ti enquanto aluno(a) de Inglês?

Na aprendizagem do Inglês, <u>sou um(a) aluno(a)...</u>	?	S	D	N
1-Motivado(a)		29	44	1
2-Atento(a)		28	45	1
3-Curioso(a) de aprender		36	37	1
4-Responsável		43	29	2
5-Auto-confiante	1	22	42	9
6-Participativo(a)	1	14	50	9
7-Crítico(a)	4	22	36	12
8-Colaborativo(a)	2	26	42	4
9-Consciente das minhas dificuldades	3	64	7	
10-Capaz de ultrapassar dificuldades	2	36	34	2
11-Consciente dos meus progressos	2	50	19	3



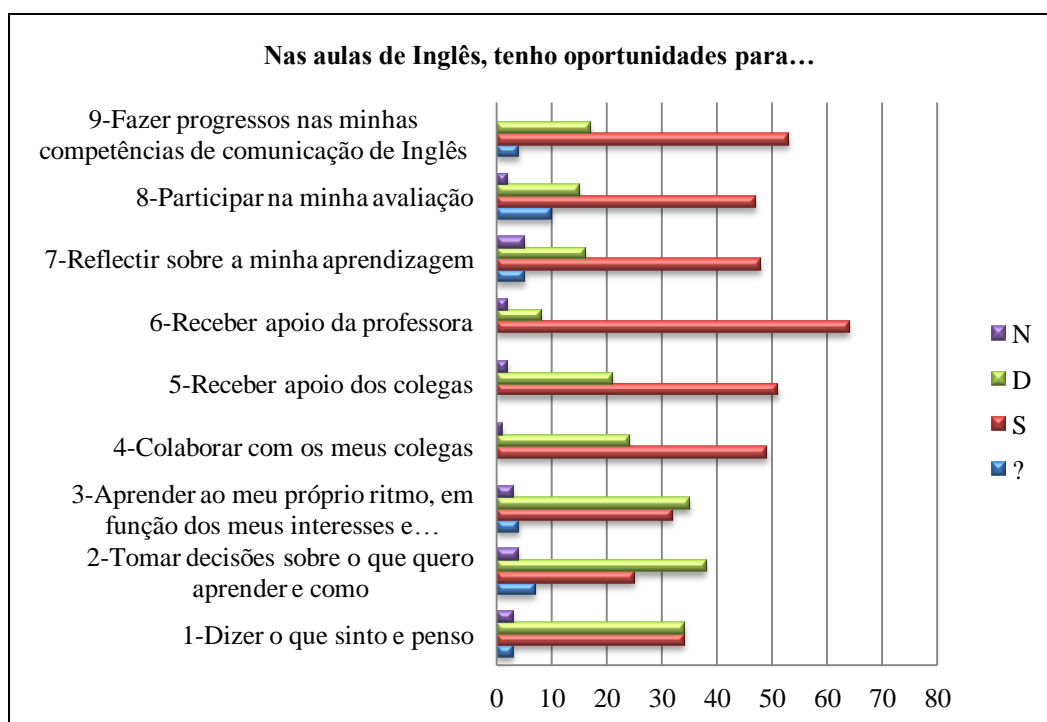
C. O que pensas da tua professora de Inglês?

A minha <u>professora</u> de Inglês...	?	S	D	N
1-Está atenta aos meus interesses e necessidades	1	58	15	
2-Preocupa-se com o que sinto ou penso	5	51	17	1
3-Ajuda-me a definir planos de aprendizagem	8	58	7	1
4-Incentiva-me a aprender	1	68	5	
5-Elogia os meus esforços e capacidades	7	36	27	4
6-É compreensiva quando falho	5	52	17	
7-Ajuda-me a vencer dificuldades	4	63	7	
8-Avalia-me de forma justa	11	55	8	



D. Qual é o teu papel na aprendizagem de Inglês

Nas aulas de Inglês, tenho oportunidades para...	?	S	D	N
1-Dizer o que sinto e penso	3	34	34	3
2-Tomar decisões sobre o que quero aprender e como	7	25	38	4
3-Aprender ao meu próprio ritmo, em função dos meus interesses e necessidades	4	32	35	3
4-Colaborar com os meus colegas		49	24	1
5-Receber apoio dos colegas		51	21	2
6-Receber apoio da professora		64	8	2
7-Reflectir sobre a minha aprendizagem	5	48	16	5
8-Participar na minha avaliação	10	47	15	2
9-Fazer progressos nas minhas competências de comunicação de Inglês	4	53	17	



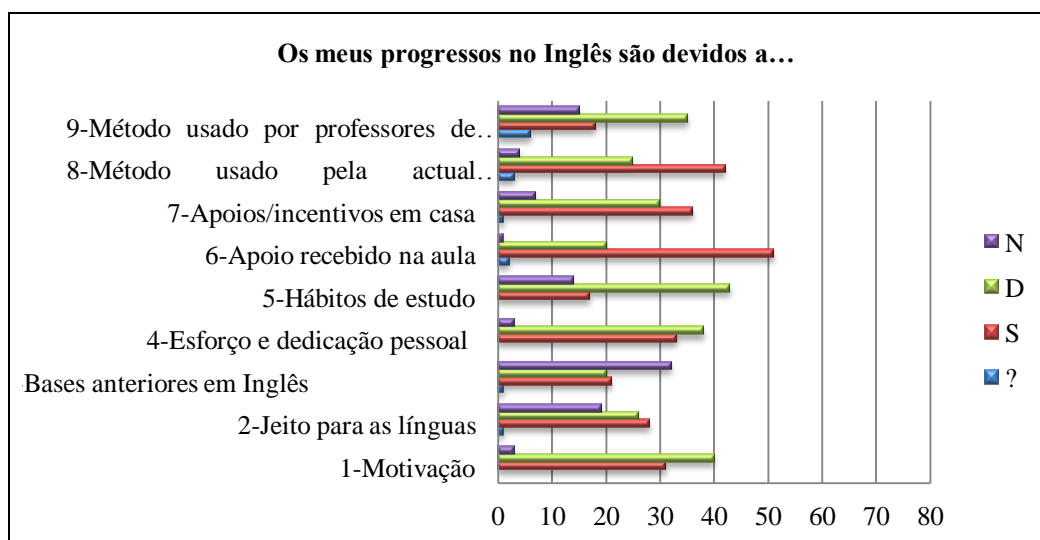
E. O que explica as tuas dificuldades no Inglês?

As minhas <u>dificuldades</u> no Inglês são devidas a...	?	S	D	N
1-Falta de motivação	3	8	28	35
2-Falta de jeito para as línguas	2	16	11	45
3-Falta de bases anteriores em Inglês	1	33	12	28
4-Falta de esforço e dedicação pessoal	1	8	38	27
5-Falta de hábitos de estudo		14	41	19
6-Falta de apoio na aula		2	11	61
7-Falta de apoio/incentivos em casa		2	21	51
8-Método usado pela actual professora de Inglês	2	3	13	56
9-Método usado por professores de Inglês anteriores	2	21	27	24



F. O que explica os teus progressos no Inglês?

Os meus <u>progressos</u> no Inglês são devidos a...	?	S	D	N
1-Motivação		31	40	3
2-Jeito para as línguas	1	28	26	19
3-Bases anteriores em Inglês	1	21	20	32
4-Esforço e dedicação pessoal		33	38	3
5-Hábitos de estudo		17	43	14
6-Apoio recebido na aula	2	51	20	1
7-Apoios/incentivos em casa	1	36	30	7
8-Método usado pela actual professora de Inglês	3	42	25	4
9-Método usado por professores de Inglês anteriores	6	18	35	15



Anexo 9- Síntese de dados: turmas do ensino profissional

ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CICLO MARTINS SARMENTO

A tua voz!

Com este questionário, pretendo conhecer a opinião dos alunos desta turma acerca do ensino e da aprendizagem de Inglês. Reflecte sobre a tua experiência e responde às questões colocadas. Pensa bem antes de responder e não deixes espaços em branco. Se tiveres dúvidas, coloca-as à professora! Obrigada.

A investigadora: Joana de Belém

CURSO: Profissional

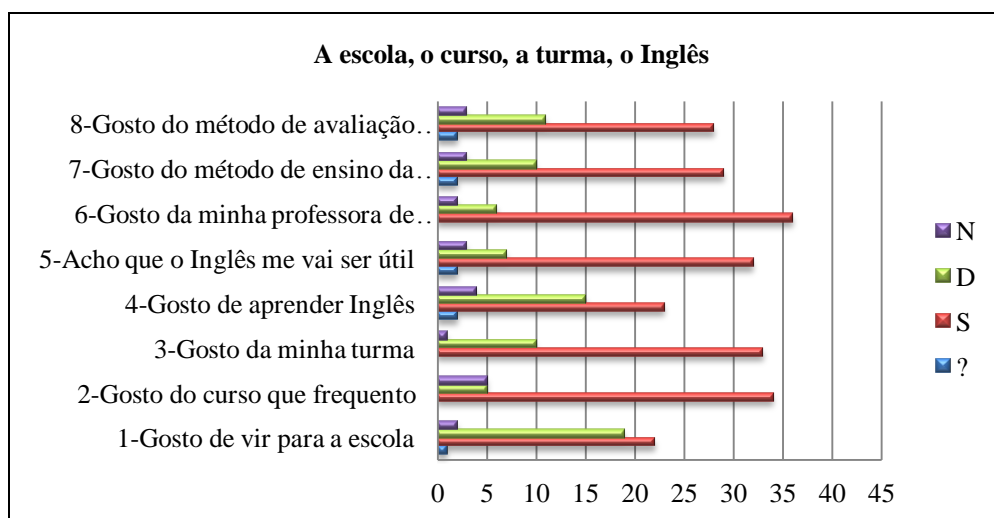
Turmas : PAL, PR (44 alunos)

Responde na seguinte escala:

?	S	D	N
Não sei/ Não tenho uma opinião definida	Em geral, <u>sim</u>	<u>Depende</u> : às vezes sim, outras vezes não	Em geral, <u>não</u>

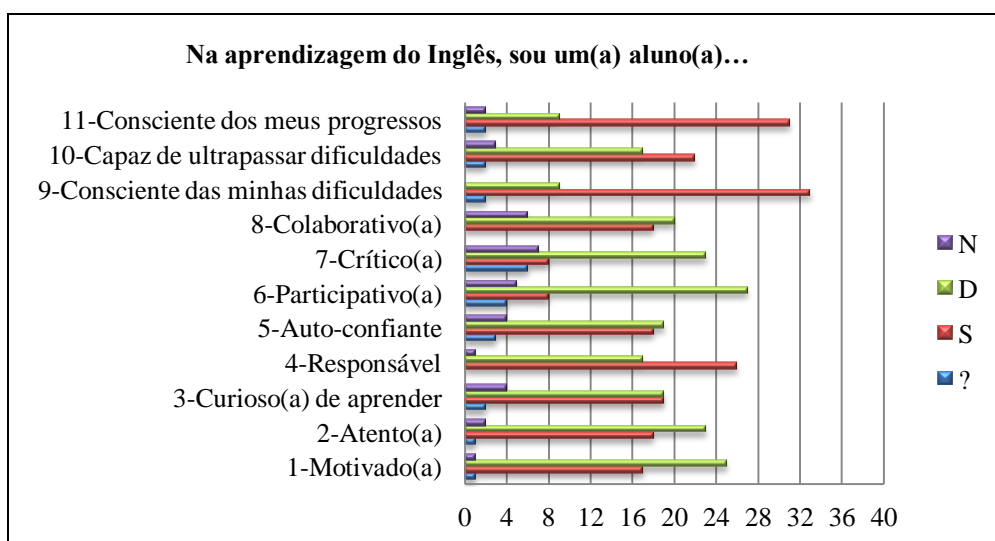
A. O que sentes em relação à escola, ao curso, à turma e ao Inglês?

	?	S	D	N
1-Gosto de vir para a escola	1	22	19	2
2-Gosto do curso que frequento		34	5	5
3-Gosto da minha turma		33	10	1
4-Gosto de aprender Inglês	2	23	15	4
5-Acho que o Inglês me vai ser útil	2	32	7	3
6-Gosto da minha professora de Inglês		36	6	2
7-Gosto do método de ensino da professora de Inglês	2	29	10	3
8-Gosto do método de avaliação usado em Inglês	2	28	11	3



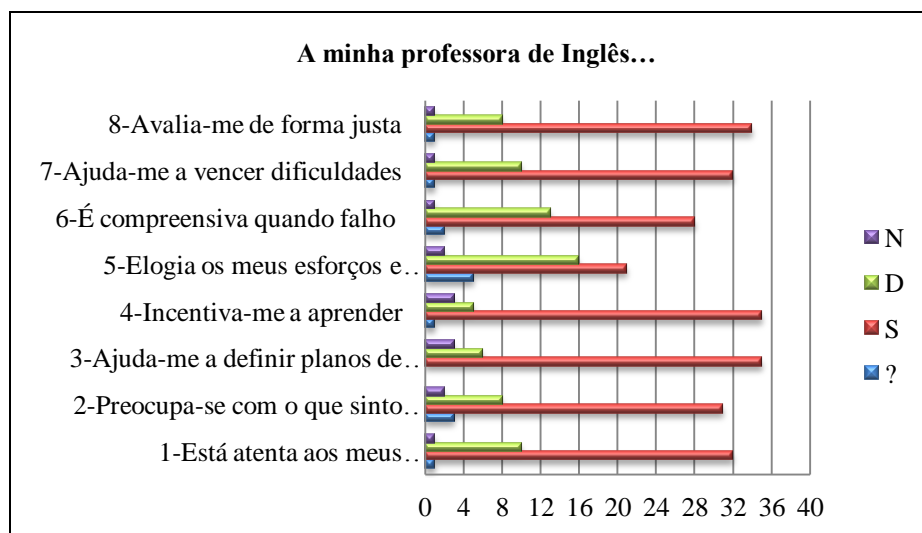
B. Que imagem tens de ti enquanto aluno(a) de Inglês?

Na aprendizagem do Inglês, <u>sou um(a) aluno(a)...</u>	?	S	D	N
1-Motivado(a)	1	17	25	1
2-Atento(a)	1	18	23	2
3-Curioso(a) de aprender	2	19	19	4
4-Responsável		26	17	1
5-Auto-confiante	3	18	19	4
6-Participativo(a)	4	9	27	4
7-Crítico(a)	6	8	23	7
8-Colaborativo(a)		18	20	6
9-Consciente das minhas dificuldades	2	34	8	
10-Capaz de ultrapassar dificuldades	2	22	17	3
11-Consciente dos meus progressos	2	31	9	2



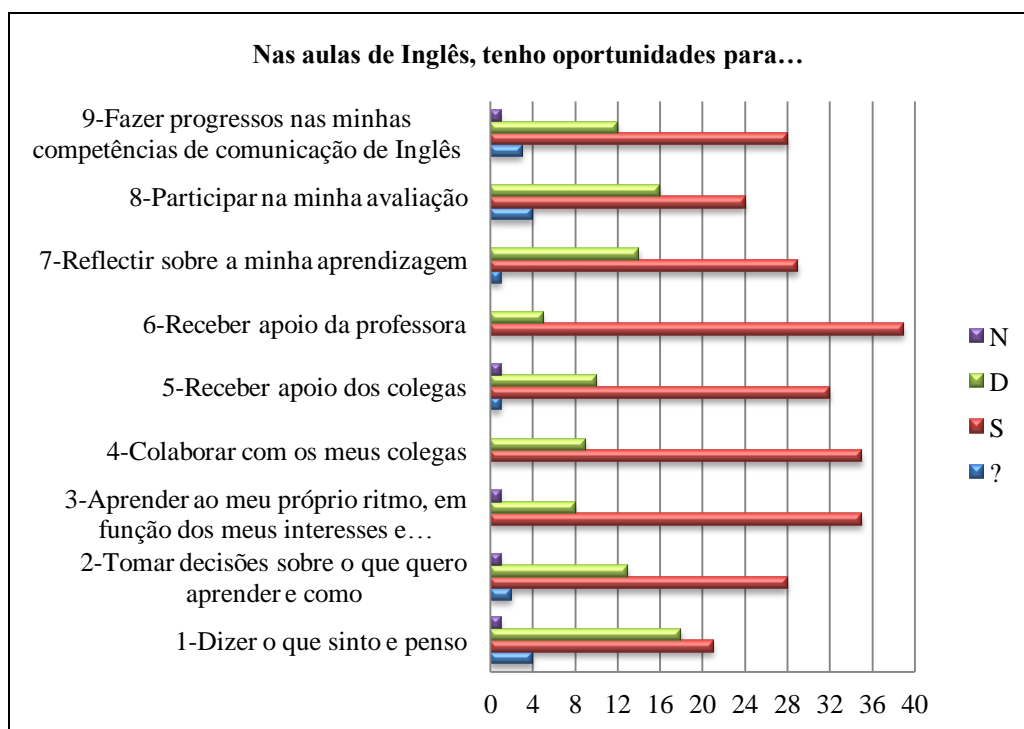
C. O que pensas da tua professora de Inglês?

A minha <u>professora</u> de Inglês...	?	S	D	N
1-Está atenta aos meus interesses e necessidades	1	32	10	1
2-Preocupa-se com o que sinto ou penso	3	31	8	2
3-Ajuda-me a definir planos de aprendizagem		35	6	3
4-Incentiva-me a aprender	1	35	5	3
5-Elogia os meus esforços e capacidades	5	21	16	2
6-É compreensiva quando falho	2	28	13	1
7-Ajuda-me a vencer dificuldades	1	32	10	1
8-Avalia-me de forma justa	1	34	8	1



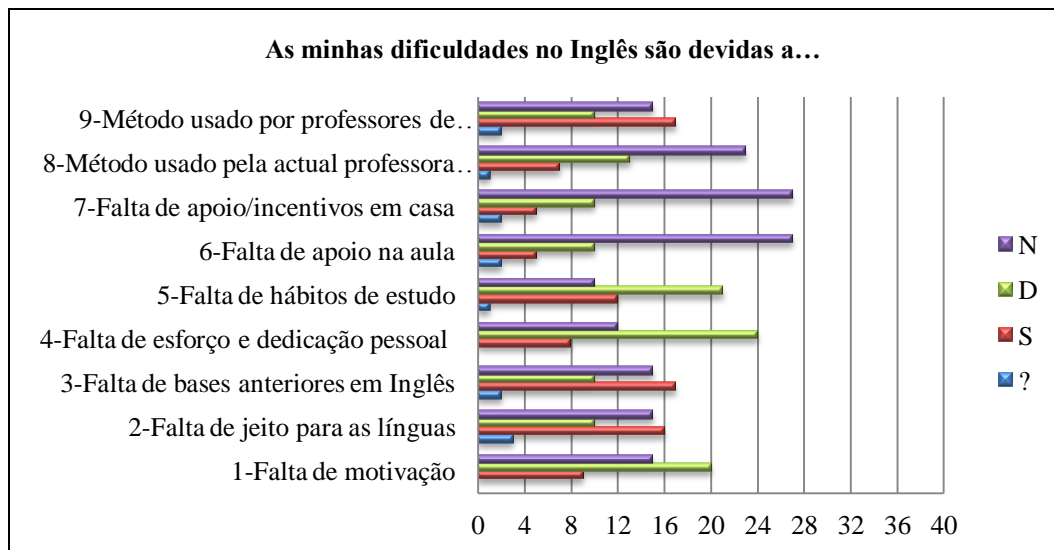
D. Qual é o teu papel na aprendizagem de Inglês?

Nas aulas de Inglês, tenho oportunidades para...	?	S	D	N
1-Dizer o que sinto e penso	4	21	18	1
2-Tomar decisões sobre o que quero aprender e como	2	28	13	1
3-Aprender ao meu próprio ritmo, em função dos meus interesses e necessidades		35	8	1
4-Colaborar com os meus colegas		35	9	
5-Receber apoio dos colegas	1	32	10	1
6-Receber apoio da professora		39	5	
7-Reflectir sobre a minha aprendizagem	1	29	14	
8-Participar na minha avaliação	4	24	16	
9-Fazer progressos nas minhas competências de comunicação de Inglês	3	28	12	1



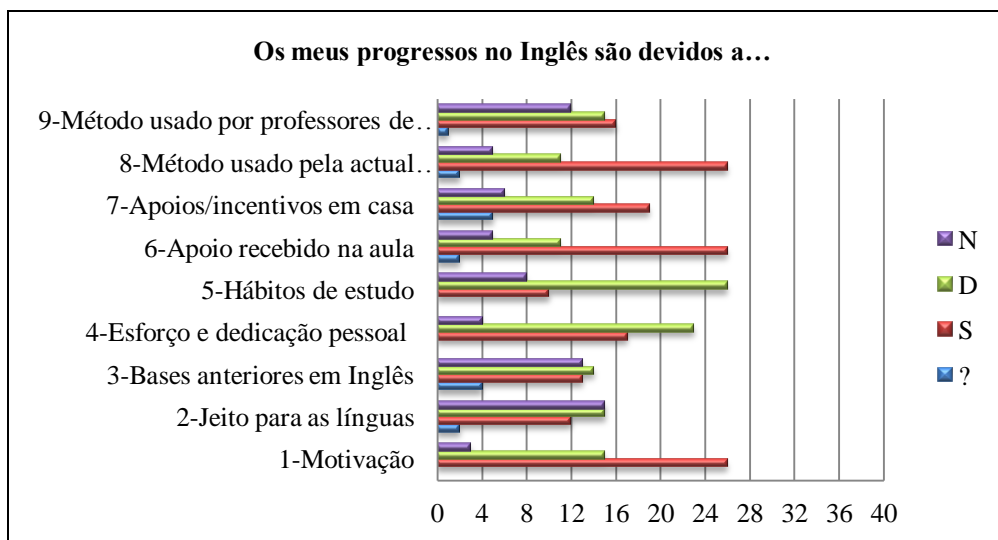
E. O que explica as tuas dificuldades no Inglês?

As minhas <u>dificuldades</u> no Inglês são devidas a...	?	S	D	N
1-Falta de motivação		9	20	15
2-Falta de jeito para as línguas	3	16	10	15
3-Falta de bases anteriores em Inglês	2	17	10	15
4-Falta de esforço e dedicação pessoal		8	24	12
5-Falta de hábitos de estudo	1	12	21	10
6-Falta de apoio na aula	2	5	10	27
7-Falta de apoio/incentivos em casa	2	5	10	27
8-Método usado pela actual professora de Inglês	1	7	13	23
9-Método usado por professores de Inglês anteriores	2	17	10	15
Outras razões de dificuldade (diz quais):				



F. O que explica os teus progressos no Inglês?

Os meus <u>progressos</u> no Inglês são devidos a...	?	S	D	N
1-Motivação		26	15	3
2-Jeito para as línguas	2	12	15	15
3-Bases anteriores em Inglês	4	13	14	13
4-Esforço e dedicação pessoal		17	23	4
5-Hábitos de estudo		10	24	10
6-Apoio recebido na aula	2	26	11	5
7-Apoios/incentivos em casa	5	19	14	6
8-Método usado pela actual professora de Inglês	2	26	11	5
9-Método usado por professores de Inglês anteriores	2	17	14	11
Outras razões de progresso (diz quais): <i>querer passar nos módulos com boas notas</i>				



Anexo 10- Dados globais: ensino regular e ensino profissional

ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CICLO MARTINS SARMENTO

A tua voz!

Com este questionário, pretendo conhecer a opinião dos alunos desta turma acerca do ensino e da aprendizagem de Inglês. Reflete sobre a tua experiência e responde às questões colocadas. Pensa bem antes de responder e não deixes espaços em branco. Se tiveres dúvidas, coloca-as à professora! Obrigada.

A investigadora: Joana de Belém

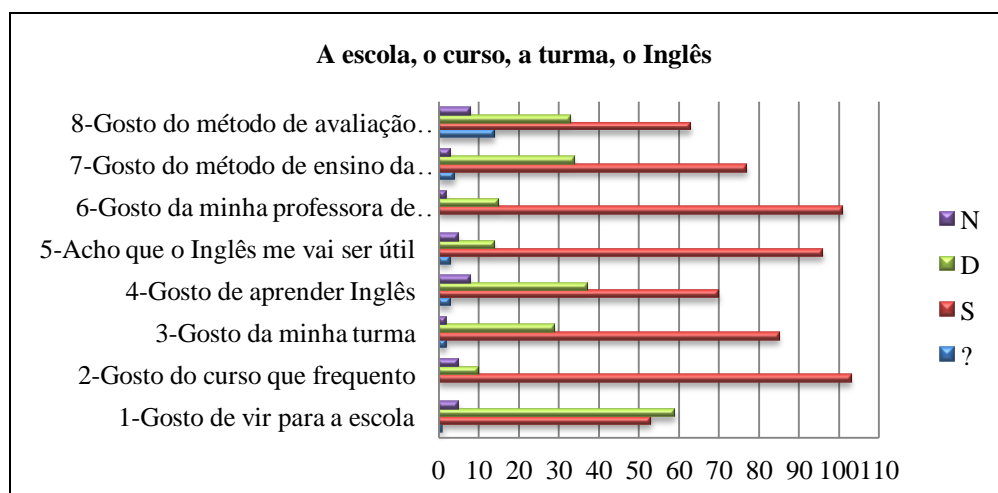
CURSO: Regular e Profissional (118 alunos)

Responde na seguinte escala:

?	S	D	N
Não sei/ Não tenho uma opinião definida	Em geral, <u>sim</u>	<u>Depende</u> : às vezes sim, outras vezes não	Em geral, <u>não</u>

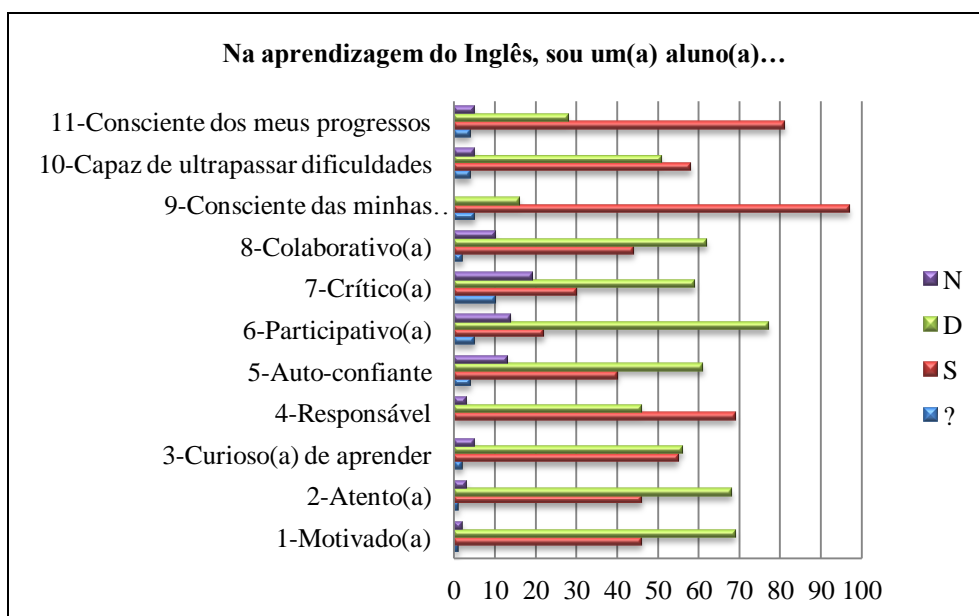
A-O que sentes em relação à escola, ao curso, à turma e ao Inglês?

	?	S	D	N
1-Gosto de vir para a escola	1	53	59	5
2-Gosto do curso que frequento		103	10	5
3-Gosto da minha turma	2	85	29	2
4-Gosto de aprender Inglês	3	70	37	8
5-Acho que o Inglês me vai ser útil	3	96	14	5
6-Gosto da minha professora de Inglês		101	15	2
7-Gosto do método de ensino da professora de Inglês	4	77	34	3
8-Gosto do método de avaliação usado em Inglês	14	63	33	8



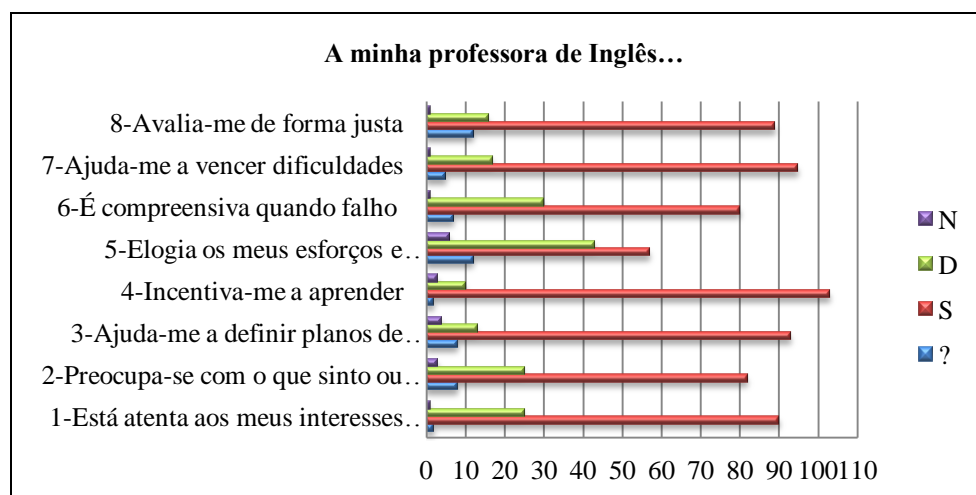
B. Que imagem tens de ti enquanto aluno(a) de Inglês?

Na aprendizagem do Inglês, <u>sou um(a) aluno(a)</u> ...	?	S	D	N
1-Motivado(a)	1	46	69	2
2-Atento(a)	1	46	68	3
3-Curioso(a) de aprender	2	55	56	5
4-Responsável		69	46	3
5-Auto-confiante	4	40	61	13
6-Participativo(a)	5	23	77	13
7-Crítico(a)	10	30	59	19
8-Colaborativo(a)	2	44	62	10
9-Consciente das minhas dificuldades	5	98	15	
10-Capaz de ultrapassar dificuldades	4	58	51	5
11-Consciente dos meus progressos	4	81	28	5



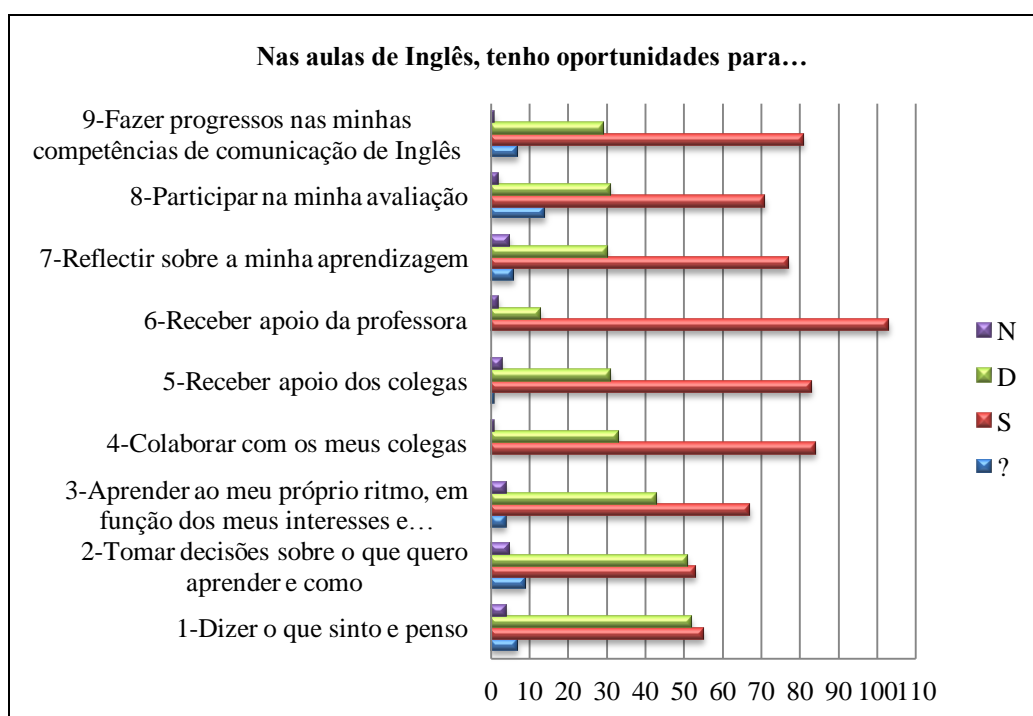
C. O que pensas da tua professora de Inglês?

A minha <u>professora</u> de Inglês...	?	S	D	N
1-Está atenta aos meus interesses e necessidades	2	90	25	1
2-Preocupa-se com o que sinto ou penso	8	82	25	3
3-Ajuda-me a definir planos de aprendizagem	8	93	13	4
4-Incentiva-me a aprender	2	103	10	3
5-Elogia os meus esforços e capacidades	12	57	43	6
6-É compreensiva quando falho	7	80	30	1
7-Ajuda-me a vencer dificuldades	5	95	17	1
8-Avalia-me de forma justa	12	89	16	1



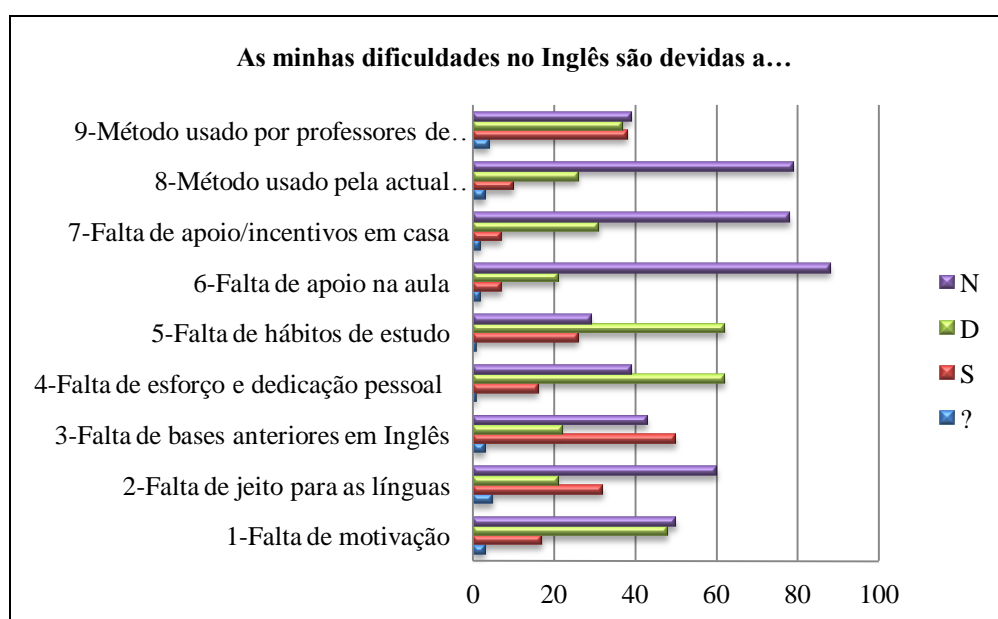
D. Qual é o teu papel na aprendizagem de Inglês?

Nas aulas de Inglês, tenho oportunidades para...	?	S	D	N
1-Dizer o que sinto e penso	7	55	52	4
2-Tomar decisões sobre o que quero aprender e como	9	53	51	5
3-Aprender ao meu próprio ritmo, em função dos meus interesses e...	4	67	43	4
4-Colaborar com os meus colegas		84	33	1
5-Receber apoio dos colegas		86	30	2
6-Receber apoio da professora		103	13	2
7-Reflectir sobre a minha aprendizagem	6	77	30	5
8-Participar na minha avaliação	14	71	31	2
9-Fazer progressos nas minhas competências de comunicação de Inglês	7	81	29	1



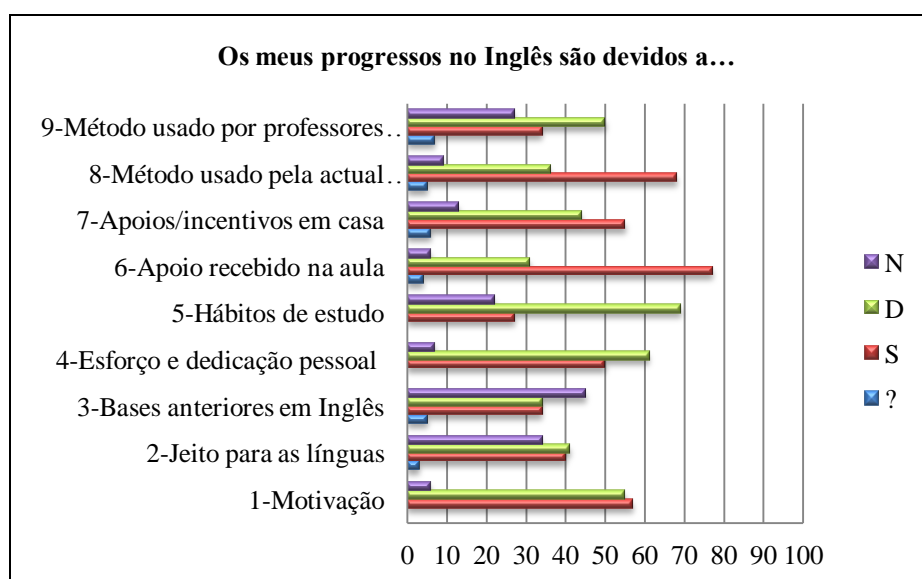
E. O que explica as tuas difficultades no Inglês?

As minhas <u>difficultades</u> no Inglês são devidas a...	?	S	D	N
1-Falta de motivação	3	17	48	50
2-Falta de jeito para as línguas	5	32	21	60
3-Falta de bases anteriores em Inglês	3	50	22	43
4-Falta de esforço e dedicação pessoal	1	16	62	39
5-Falta de hábitos de estudo		26	62	29
6-Falta de apoio na aula	2	7	21	88
7-Falta de apoio/incentivos em casa	2	7	31	78
8-Método usado pela actual professora de Inglês	3	10	26	79
9-Método usado por professores de Inglês anteriores	4	38	37	39



F. O que explica os teus progressos no Inglês?

Os meus <u>progressos</u> no Inglês são devidos a...	?	S	D	N
1-Motivação		57	55	6
2-Jeito para as línguas	3	40	41	34
3-Bases anteriores em Inglês	5	34	34	45
4-Esforço e dedicação pessoal		50	61	7
5-Hábitos de estudo		27	67	24
6-Apoio recebido na aula	4	77	31	6
7-Apoios/incentivos em casa	6	55	44	13
8-Método usado pela actual professora de Inglês	5	59	39	15
9-Método usado por professores de Inglês anteriores	8	35	49	26



Anexo 11- Síntese de factores de (des)motivação: ensino regular vs. ensino profissional

O que motiva os alunos (regular)	O que motiva os alunos (profissional)
<i>Representações dos alunos</i>	<i>Representações dos alunos</i>
<ul style="list-style-type: none"> → Aprender e desenvolver a língua → A boa disposição da professora, o facto de lhes proporcionar aulas dinâmicas e o seu bom humor e o facto de os motivar constantemente e não os julgar quando erram → Boas notas → O método usado pela professora → Não haver gramática nos testes → Gosto pela língua e pela matéria → Ver os progressos e sentirem que conseguem superar as dificuldades → Aprender inglês a “brincar” → Vontade de aprender e o gosto pelo língua Sentir a professora feliz com os alunos 	<ul style="list-style-type: none"> → Os métodos de trabalho da professora → Liberdade de aprender ao seu ritmo e sentirem que aprendem mais → Estarmos mais à vontade → Sentir que evoluem → Divertirem-se → Falar inglês → Poderem usar os computadores/ouvir música → Professora ajuda nas dificuldades → Confiança e incentivos da professora → Liberdade escolher o que querem aprender → Regras que a professora estabelece dentro da sala → Boas notas → Conseguir manter uma conversa em inglês
Representações da professora	Representações da professora
<ul style="list-style-type: none"> → Perceberem que o trabalho que lhes peço compensa, porque depois se vê reflectido nas classificações ou na maior facilidade com que realizam os trabalhos. 	<ul style="list-style-type: none"> → Ver que conseguem aprender Inglês (resposta da professora relativa à turma PR)
O que desmotiva os alunos (regular)	O que desmotiva os alunos (profissional)
Representações dos alunos	Representações dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> → Professora falar só inglês → O método de ensino da professora que dá muito trabalho → Falta de motivação → Não ultrapassar as dificuldades, falta de bases → Fazer fichas e não ter tudo no caderno → O mau comportamento da turma, “sermões” da professora → Falar em inglês em frente à turma, o teste oral e verbos e não perceber uma conversa em inglês → Más notas → Quando a aula está parada, o pouco tempo semanal e quando têm de faltar → O método de ensino da professora → Não ultrapassar as dificuldades 	<ul style="list-style-type: none"> → Professora falar só em inglês e ser exigente → Alunos a perturbar as aulas, sermões da professora e vê-la aborrecida → Muito tempo de aula → Muito trabalho, escrever é difícil → Falta de vontade de estudar por não perceber nada, não ter jeito para inglês, não se divertirem → Gostar da disciplina, querer falar em inglês e não conseguir por falta de bases → Não conseguir ser autónomos para ultrapassar as dificuldades e fazer as actividades propostas
Representações da professora	Representações da professora
<ul style="list-style-type: none"> → Não conseguir progredir apesar de (acreditam eles) estudarem bastante. 	<ul style="list-style-type: none"> → Começarem a realmente perceber o nível de falhas que têm, e o quanto têm que trabalhar para ultrapassar as dificuldades que sentem (<i>Pal não respondeu</i>)

O que motiva a professora (regular)	O que motiva a professora (profissional)
Representações dos alunos	Representações dos alunos
→ Alunos motivados e interessados em aprender não temendo errar → Turma bem comportada → Boas notas → Sentirem que a professora gosta dos alunos → Sentir os progressos da turma → Ajudar os que têm dificuldades → Gosto da professora pela língua → Diversão	→ Empenho, interesse → Bom comportamento e educação → Boas notas → Método eficaz de aprendizagem → Os progressos e motivação dos alunos → Trabalharmos todos junto → Propormos para aprender inglês de uma forma divertida → O esforço dos alunos com dificuldades
Representações da professora	Representações da professora
→ Saber que tenho “poder” para os ajudar a melhorar as suas competências de língua.	→ Ver alguns alunos a assumir o seu plano de trabalho com responsabilidade e interesse
O que desmotiva a professora (regular)	O que desmotiva a professora (profissional)
Representações dos alunos	Representações dos alunos
→ Falta de educação e aborrecimento dos alunos → Falta de progressão devido à falta de empenho e à desistência → Más notas → Não fazermos os trabalhos de casa → Desinteresse, desmotivação e faltas às aulas	→ Mau comportamento e alunos dizerem asneiras → Falta de empenho → Módulos atrasados e más notas → Falta de esforço e interesse
Representações da professora	Representações da professora
→ Não conseguir fazer com que se responsabilizem pelo seu próprio trabalho e processo de aprendizagem.	→ Ver alguns alunos a assumir o seu plano de trabalho com responsabilidade e interesse → O desinteresse quase total dos alunos